علم
اللغة التطبيقي

الأستاذ الدكتور
سعد علي زاير
كلية التربية - جامعة بغداد

الدكتور
نعمة دهش فرحان الطائي
كلية التربية - جامعة بغداد

الرضوان
للنشر والتوزيع

مؤسسة دار الصادق الثقافية
طبع . نشر . توزيع

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقُلِ ٱعْمَلُوا۟ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُۥ وَٱلْمُؤْمِنُونَ ۖ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَٰلِمِ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

صدق الله العظيم

علم اللغة التطبيقي

علم اللغة التطبيقي

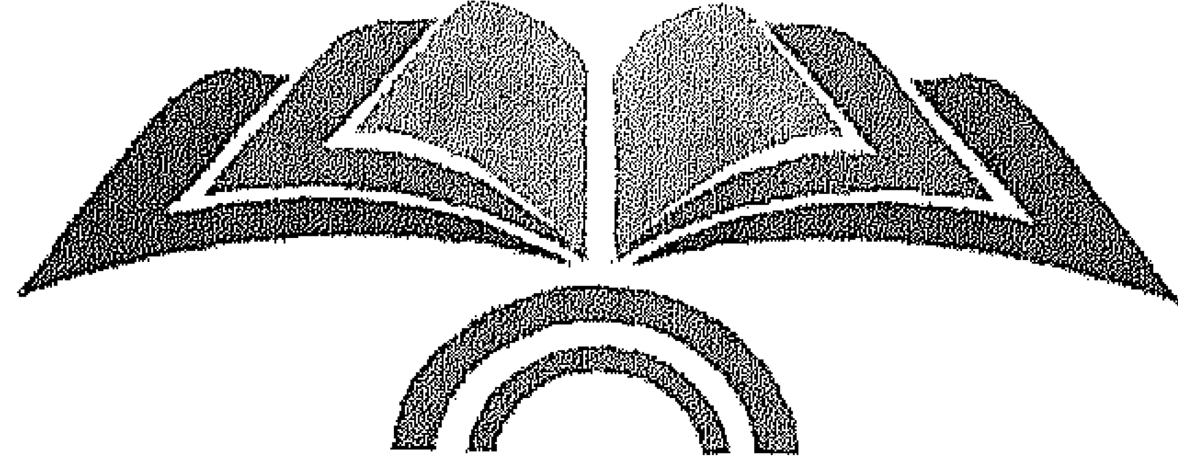
الأستاذ الدكتور
سعد علي زاير
كلية التربية/ ابن رشد
جامعة بغداد

الدكتور
نعمة دهش فرحان الطائيّ
كلية التربية/ ابن رشد
جامعة بغداد

الطبعة الأولى
2014م - 1435هـ



دار الرضوان للنشر والتوزيع - عمان



الرضوان

للنشر والتوزيع

علم اللغة التطبيقي

أ. د. سعد علي زاير

د. نعمة دهش فرحان الطائيّ

الواصفات:

طرق التعلم// أساليب التدريس// اللغة العربية// الاملاء

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2013/4/992)

ردمك ISBN 978-9957-76-251-3

المملكة الأردنية الهاشمية
عمان - الاردن - العبدلي - شارع الملك حسين
قرب وزارة المالية - مجمع الرضوان التجاري رقم 118
هاتف: 4616436 6 962+ فاكس: 4616435 6 962+
ص. ب. :926414 عمان 11190 الأردن
E_mail:gm@redwanpublisher.com
:gm.redwan@yahoo.com
www.redwanpublisher.com

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ
إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾

صدق الله العظيم

(سورة الزمر الاية 9)

إهداء

إلى

مَنْ دأب على تشجيعنا في درب العلم، أستاذنا الفاضل

الناقد اللغوي

المرحوم العلامة

نعمة رحيم العزاويّ

نهدي هذا الجهد المتواضع، راجين من الله تعالى أن يجعله خالصًا لوجهه الكريم، إنّه بعباده لبصير.

الفهرس

أساليب الإملاء الاختباري والذاتي والاستباري

النشأة اللغويّة عند الفرد والمجتمع نهجِ البلاغةِ أنموذجًا

الأخطاء اللفظية النحوية واستعمال العامية

القرينة وأثرها في الدلالة السِّياقية

المقدمة

اللغة العربية منظومة كبرى لها أنظمة متعددة ، فلها نظامها الموزع توزيعا لا يتعارض فيه صوت مع صوت، ولها نظامها التشكيلي الذي لا يتعارض فيه موقع مع موقع ، ولها نظامها النحوي الذي لا تتعارض فيه قاعدة مع قاعدة.

منذ العصور الوسطى، واللغة العربية تتمتع بعالمية جعلت منها إحدى اللغات العالمية العظمى على المستوى نفسه الذي حظيت به كل من اليونانية واللاتينية والانجليزية والفرنسية والاسبانية والروسية. ولا يعزى هذا إلى عدد متكلميها فحسب ، بل أيضا إلى المكانة التي تشغلها في التاريخ والدور الذي أدته.

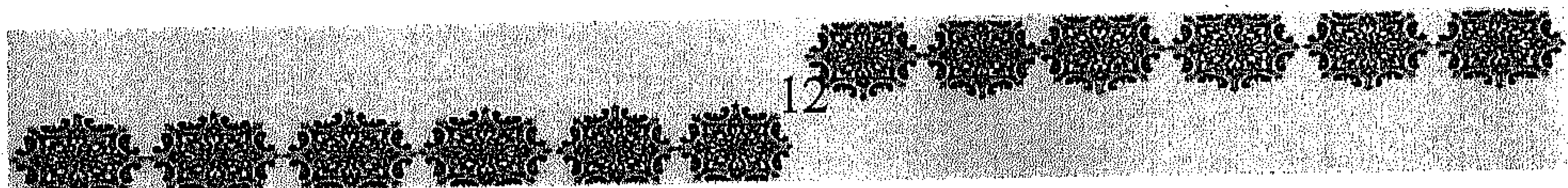
ومشاركة منا في إثراء مكتبة اللغة العربية، راودتنا فكرة الجمع بين الدراسات التي تناولت تيسير تدريس اللغة العربية، والدراسات التي تناولت موضوعات اللغة العربية نفسها، وهذا هو الجزء الأول تمّ بعونه تعالى.

وتناولنا في هذا الكتاب تسعة دراسات، هي:

- أساليب الإملاء الاختباري والذاتي والاستباري.
- الأختزالُ اللغويُّ في (نَهْجِ البلاغةِ)، العادات والأعراف والتقاليد – أنموذجاً.
- تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية في قواعد اللغة العربية.
- ظاهرة(الازدواج اللغويّ) وأثرها في النسيج الاجتماعيّ.
- ظاهرةُ المُحَرَّم اللُغَوِيّ (تابو)، نشأتُها، أسبابُها، أنواعُها.
- المراحل الكتابية الخمس في الأداء التعبيري.
- النشأة اللغويّة عند الفرد والمجتمع - نهجِ البلاغةِ أنموذجًا.
- الأخطاء اللفظية النحوية واستعمال العامية.
- القرينة وأثرها في الدلالة السِّياقية.

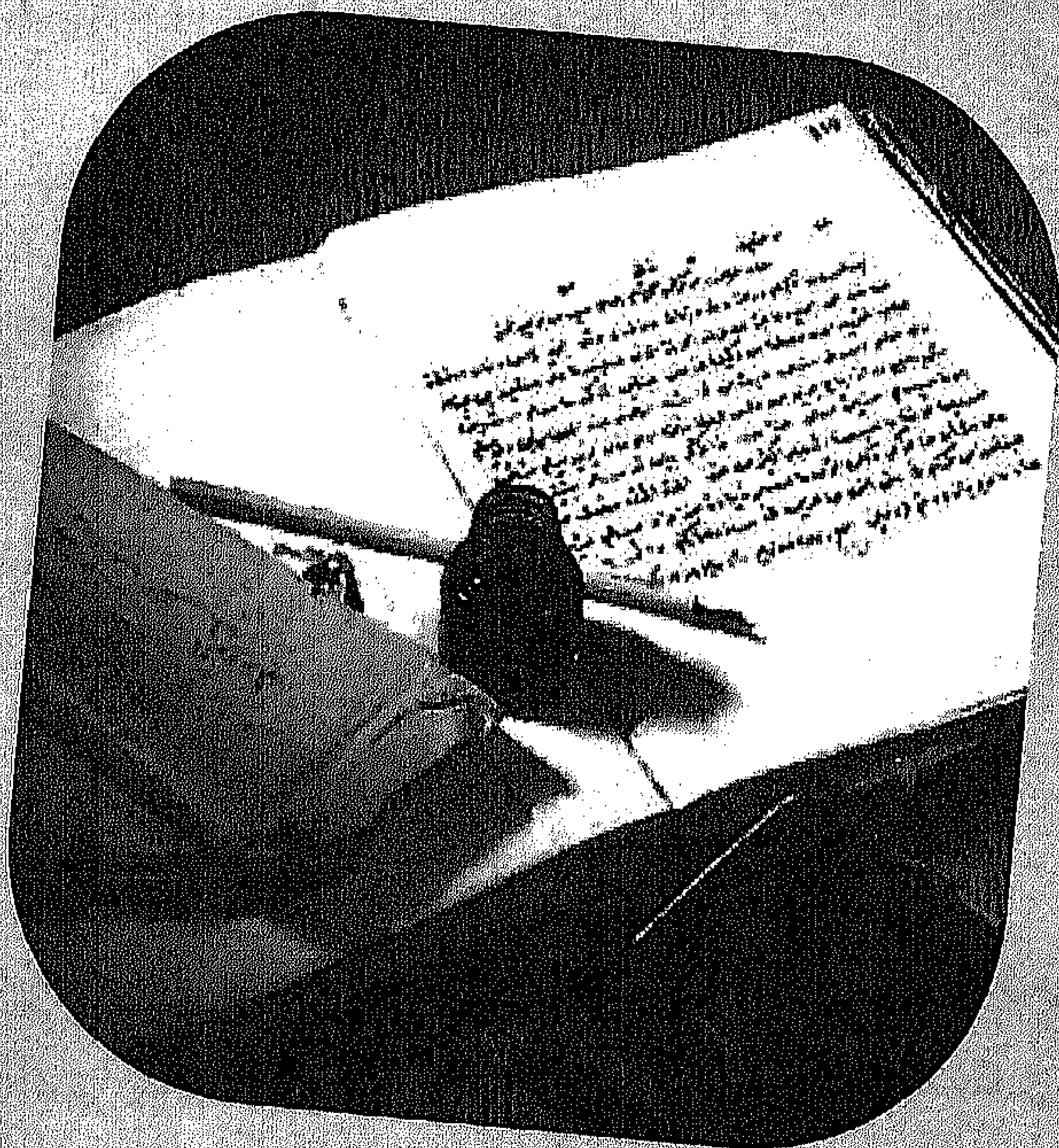
أملنا في ما كتبناه في هذا الكتاب، إفادة المتخصصين في اللغة العربية، ودارسيها من الباحثين، والله من وراء القصد.





أساليب الإملاء
الاختباري والذاتي والاستباري

الاستاذ الدكتور سعد علي زاير



1

أساليب الإملاء الاختباري والذاتي والاستباري

الفصل الأول: التمهيد للبحث

تحديد مشكلة البحث:

ما زال الطلبة في مرحلة الدراسة المتوسطة يعانون من تدني المستوى الإملائيّ، على الرغم ممّا حُظيت به مشكلة ضعف القواعد الإملائية عند الطلبة من اهتمام الباحثين والتربويين.

وقد توافق الناس على أنّ الخطأ الإملائي عيبٌ في الكاتب، وممّا لا شكّ فيه أنّ الرسم الإملائي الخاطئ يسبب صعوبة في قراءة المكتوب وعدم فهمه، وكثيرًا ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء سببًا في تحريف المعاني، وعدم وضوح الأفكار.

إنّ مشكلات الأخطاء الإملائية لا ترجع إلى عامل واحد، بل إلى عوامل متعددة متشابكة متداخلة ساعدت على انتشارها بين الطلبة، فقد تُعزى الأخطاء إلى المناهج، أو الطلبة، أو خصائص اللغة المكتوبة، أو الطريقة التدريسية.

وأرى أنّ من مشكلات تدريس الإملاء المهمة الطرائق المتبعة في تدريسها، ويستند في هذا إلى نتائج الدراسات السابقة التي أكدت ذلك، والى أنّ التطورات التي حدثت في طرائق تدريس المواد المختلفة لم يسر مفعولها إلى مادة إملاء اللغة العربية.

إنّ أساليب التدريس المتبعة حاليًا لا تشجع الطلبة على الإقبال لتعلّم لغتهم، وكلّ درس لا يشيع الرضا في نفوس الطلبة يفقد قيمته. فمادة الإملاء تحتاج في تدريسها إلى أساليب وطرائق واستراتيجيات تدريسية حديثة، وعملية التدريس الحالية بها حاجة إلى التطوير والتحسين، إذ ما زال واقع هذه العملية، قياسًا بالمستجدات والاتجاهات الحديثة المعاصرة، محكومًا بطبيعة الإجراءات

والممارسات النمطية التي يستعملها مدرسو اللغة العربية في أثناء تدريسهم، المتمثلة في الاستعمال التقليديّ للطرائق والأساليب التدريسية، والاستعمال المحدود للوسائل والتقنيات التي تعاني من الجمود.

وقدانطلقت الشكوى منذ نصف قرن، وتزايدت في السنوات الأخيرة؛ فعُقدت لها الندوات، والمؤتمرات، والمحاضرات في الأوساط التربوية، وكلّها تشير إلى تدنيّ المستوى اللغويّ لخريجي المدارس والجامعات في الأوساط والاختصاصات كافة.

وعمّت الشكوى من هذا الضعف الملموس في الإملاء عند الطلبة في معظم الأوساط التربوية وغيرها، فأصبح موضوع الضعف هذا يمثل عائقًا لغويًا كبيرًا في الحياة العملية والتعليمية العامة، فالآباء والأمهات يشكون من تدنيّ مستوى أبنائهم في الإملاء، والمدرسون يعانون من ضعف الطلبة في اللغة العربية ولاسيما في الإملاء، وتدريسيي العربية في الجامعات يعلنون ضيقهم من مستوى طلبة الجامعة في اللغة، ويلحظون أنّهم ينقلون إلى الجامعة ميراثهم المدرسيّ من الضعف اللغويّ، ولاسيما الإملاء.

ويبيّن (الخطيب) أنّ مسألة الضعف في الإملاء عامة يعاني منها مختلف المستويات في العديد من المجتمعات العربية، ولاسيما المرحلتين الابتدائية والمتوسطة التي يقع فيهما النشء، وقد يمتد إلى المراحل التعليمية المختلفة.(1)

والخطأ الإملائيّ هو سبب المشكلات النفسية والاجتماعية والعلمية، ولاسيما عند الطلاب الضعاف في الإملاء؛ فهم يحسّون بالخجل أمام زملائهم، وبالعجز أمام الأهل، وبالتقصير بالدراسة. وعندما ينجح الطالب في عرض أفكاره على الآخرين يكون أكثر ثباتًا واستقرارًا من الناحية النفسية، وأنّ

---

(1) الخطيب، محمد ابراهيم. "ضعف الطلاب في الإملاء وطرق علاجه"، رسالة المعلم، العدد الأول – المجلد السابع والعشرون، عمان، الأردن، 1986، ص56.

تكرار الإخفاق يترتب عليه الاضطراب وفقدان الثقة بالنفس، وهذا يدلّ على أنّ الكتابة من المصادر المهمة للتنفيس عن الانفعالات الحادة عند الإنسان التي تحقق له راحة نفسية.

وعلى الرغم من الاهتمام الذي تحظى به اللغة العربية إلا أنّ القطاعات التعليمية ما زالت تشكو من ضعف الطلبة وتدني مستواهم التحصيليّ الإملائيّ، ومِن هذا المنطلق تبيّن أنّ هناك مشكلة تخلص من تدني مستوى الدارسين بالمراحل الدراسية المختلفة، ولاسيما المرحلة المتوسطة، فيتخرجون في الدراسة المتوسطة، وهم لا يستطيعون أنْ يكتبوا مقالة، أو خطابًا يسيرًا خاليًا من الأخطاء الإملائية، وأنّ وجود هذه المشكلة وتعالي شكاوى المربين أعطى مكانة لدراسة هذه المشكلة، ويعتقد الباحث أنّ هذا البحث قد يسهم بوضع بعض الحلول والمقترحات التي تؤدي إلى نهوض مستوى الطلبة في القواعد الإملائية.

ونتيجة لما سبق أصبح التفكير باستعمال طرائق وأساليب جديدة أمرا ضروريا في تدريس مادة الإملاء لتذليل مشكلاته، وتطوير تعليمه بعد ان صارت مشكلة تدريس الإملاء من مشكلات اللغة العربية الخطيرة، وفي ضوء ما تقدم يحاول الباحث تجريب اثر ثلاثة أساليب تدريسية إملائية (الاختباري، والذاتي، والاستباري) لتعرف أثرها في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط والاحتفاظ به في مادة الإملاء.

أهمية البحث :

إن الهدف الأساس من تعليم اللغة العربية هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح السليم، سواء كان هذا الاتصال شفويا أو كتابيا، والاتصال هذا لا يتم إلا من خلال الفنون الأربعة التي تتفرع منها اللغة العربية وهي (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)، والعلاقة بين هذه الفنون علاقة

عضوية، علاقة تأثير وتأثر والصلات بينها متداخلة، والكفاية في فن ينعكس على الفنون الأخرى، وان التعثر في إحداهما يؤثر في الآخر.

إذ اللغة العربية منظومة كبرى لها أنظمة متعددة، فلها نظامها الموزع توزيعا لا يتعارض فيه صوت مع صوت، ولها نظامها التشكيلي الذي لا يتعارض فيه موقع مع موقع، ولها نظامها النحوي الذي لا تتعارض فيه قاعدة مع قاعدة.

فان الفرد لا يمكن أن يعبر تعبيرا صحيحا ما لم يكن عارفا بقواعد الإملاء، فهي وسيلة تعين المتعلم على التعبير الصحيح وضبط الأساليب وتفهم الكلام تفهما واضحا، وعلى هذا هي من خوادم التعبير، وينبغي أن يكون تعلمها غير مقصود لذاته، بل ينبغي أن يكون شيئا ثانويا بالنسبة إلى تعلم التعبير والمرانة عليه، وهي المقياس الذي يرجع إليه لمعرفة الصواب والخطأ فيما يتكلم به المتكلمون ويكتبه الكاتبون.

واللغة العربية ليست منطوقة فقط بل مكتوبة أيضا، والمثال الأعلى للكتابة أن تعبر أحسن التعبير وأيسره عن اللغة المنطوقة، وذلك يستلزم قواعد الكتابة.

وتعلم الكتابة في نظامنا التعليمي من خلال ثلاثة فروع هي : التعبير التحريري، والخط، والإملاء، ويخضع هذا التقسيم إلى طريقة التدريس المتبعة للمادة، لان اللغة مجموعة مهارات تتكامل مع بعضها.

والإملاء فرع من فروع اللغة العربية المهمة، أساس من أسس التعبير الكتابي، وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية، فان الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية، فهو يكسب الطالب مهارة الكتابة، ورسم الحروف الصحيح بما يساعده على تسجيل خواطره ومشاعره، والإعانة في القراءة السريعة للموضوعات الدراسية جميعها، فضلا عن المساعدة في التحصيل الثقافي. وأهمية الإملاء يجب الوقوف

عندها، لما له من منزلة كبيرة، فهو الذي يعطي صوراً بصرية للكلمات التي تقوم مقام الصور السمعية، وهذا في الواقع هو الوظيفة الأساسية للإملاء.

وللإملاء بعد مهم من أبعاد التدريب على الكتابة في إطار العمل المدرسي، فهو يدرب الطلبة على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة وإلا تعذرت ترجمتها إلى معانيها، وهو بهذا يتطلب نوعا من المهارة في الإصغاء إلى المضمون، ومخارج الحروف، ومعرفة المسار الغوي الذي اختره أسلافه واتفق عليه بنو جلدته، وعليه أن يكون مقلدا لنظامهم عارفا بعلومهم. ويعد فهم الإملاء وإتقانه وسيلة ممتازة لسلامة التعبير والإفهام، ويثير الإملاء القدرة العامة لدى الطلبة لان الإملاء الصحيح يؤدي إلى الفهم التام، كما ان كثرة الأخطاء تشارك في غموض المعنى.

ويرى الباحث ان قيمة الإملاء التربوية تظهر في الكشف عن مستويات الطلبة في الرسم الإملائي، واستعمال قواعده استعمالا صحيحاوقياس مهاراتهم الإملائية، والإفادة بما يكشف عنه في علاج الضعاف وحفز المتفوقين، فضلا عن إثارة المنافسة بينهم لاكتساب عادات الكتابة الإملائية السليمة. وتبدا بواكير الإملاء مع أواخر الصف الثاني الابتدائيثم يزداد شيئا فشيئا حتى نهاية الصف الرابع الابتدائي، وينفرد في أواخر المرحلة الابتدائية، وفي المرحلة المتوسطة.

وتتجلى أهمية الإملاء بوصفه وسيلة لاختبار قابلية التعلم عند الطلبةإذ وجد أن هناك علاقة قوية بين كتابة المفردات، وقواعد اللغة، والتعبير، والصوت. والإملاء وسيلة قياس مهارة الكتابة، ووسيلة يمكن بها قياس تحصيل الطلبة بدقة وسهولة، زيادة على انه يعطي المتعلم تمرينا في الإدراك الشفهي لانه ينمي قدرة الإصغاء لديه، وفهم ما يكتبه. وفي درس الإملاء يتمكن المدرس معرفة الصعوبات التي تواجه طلبته في التهجي، وفهم الأصوات والتمييز بينها.

فالإملاء قانون تعصم مراعاته من الخطأ في الخط، وتعصم القوانين النحوية من الخطأ في اللفظ، فهو ضروري للمبتدئ كضرورة النحو له.

وقد أشاد الإسلام إلى أهمية الكتابة، وحث على نشرها، فقال جلت قدرته وعظمت مشيئته في محكم كتابه ﴿ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ﴾ [(1)]، فهذه دعوة ربانية لتعلم الكتابة، فعن طريق الكتابة يستطيع الطالب أن يعبر عن أفكاره، وان يقف على أفكار غيره، وان يبرز ما لديه من مفهومات ومشاعر ويسجل ما يود تسجيله من الوقائع والأحداث.

فالكتابة عملية ضرورية للحياة العصرية سواء فيما يخص المجتمع، وهي مهمة في تعليم اللغة كونها عنصرا أساسيا من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار، والتعبير عنها للوقوف على أفكار الآخرين والإلمام بها. وعن طريق الكتابة حفظ اللفظ والمعنى وهو الوسيلة الأكثر ثباتا واستمرارا، فيقول (ابو بكر الصولي 141 هجرية) : " بالكتابة جُمع القران، وحُفظت الألسن والآثار، وأُكدت العهود، وأُثبتت الحقوق، وسبقت التواريخ، وبقيت الصكوك، وأمن الناس النسيان، وانزل الله أطول آية في القران" [(2)].

وان الكتابة الصحيحة من الأمور المهمة في العملية التعليمية، فهي أول ما يبدأ به التلميذ في تعلم لغته، وبذلك يعد مقياسا دقيقا لمعرفة المستوى الذي وصل إليه صغار التلاميذ في تعليمهم.

إنّ اكتساب الطالب للمقدرة على الكتابة الإملائية الصحيحة لا يتم مرة واحدة في الساعة المقررة لتدريس الإملاء وإنما يحصل عن طريق الكلام والتحدث والإصغاء والقراءة، لذا فإن من الضروري التنسيق بين منهج الإملاء وما

---

(1) العلق/3-4.

(2) فضل الله، محمد رجب. الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، جامعة قناة السويس، 1998، ص120.

يعمل اكتساب المهارات اللغوية في فنون اللغة الأخرى وقبل الانتقال لتزويده بمهارات الكتابة على الطالب أن يتقن المهارات السابقة حتى ينتقل بسهولة إلى هذه المرحلة من مراحل تعلم اللغة، فإدراك الكلمة، وفهم معناها وتمييز أخواتها وتهجئتها وتعرف عناصرها وأجزاءها كل ذلك من المهارات، وكعدم تمييز العلاقات التي توجد بين أجزاء الكلمة الرئيسة والمسموعة، أو عدم انتقال النظر بشكل منظم في أثناء القراءة يؤدي بالطالب إلى الخلط بين الحروف المتشابهة فنزيد أو نحذف بعضها.

وتتجلى أهمية الإملاء بوصفه وسيلة لاختبار قابلية التعلم عند الطلبة إذ وجد إن هناك روابط قوية بين كل من المفردات، والقواعد، والإنشاء، والصوت، وان الإملاء وسيلة لقياس المهارة في الكتابة، ووسيلة يمكن بها قياس تحصيل التلاميذ بدقة وسهولة.

ويرى بنيت " Bennet " إن الإملاء وسيلة لقياس المهارة، فضلا عن كونه وسيلة يمكن بها قياس تحصيل الطلبة بقوة وسهولة[1].

وتعد المرحلة المتوسطة أساسا في السلم التعليمي، اذ تعتمد المراحل الدراسية اللاحقة عليها كونها الركيزة الأساسية لبناء شخصية الطالب، وتنمية قدراته، ومهاراته، وإكسابه العادات والميول والاتجاهات الصحيحة المرغوبة.

فهي مجال خطوات الإنسان العقلي، وبداية الوعي بمعنى الحياة، والمستقبل الفردي والجماعي، وهي أرضية غرس بذرة الإبداع والتميز ثقافيا، وبمثابة التربية الأولية، كونها أساس الدربة على التعلم، وامتلاك المعارف الجوهرية الدنيا.

ويمكن تلخيص أهمية البحث الحالي بما يأتي :

---

(1) Bennet , W. M. Aspect of language and language teaching ,Critaing Combridge University, press ,1969 ,p:7.

1- اللغة العربية وأهميتها في مسيرة النهوض الحضاري لامتنا العربية.

2- أهمية مادة الإملاء في أنها مهارة من مهارات اللغة العربية، الهدف منها الحفاظ على اللغة من الخطأ ولاسيما في صورتها الخطية.

3- إمكانية الإفادة من الأساليب الإملائية الموجودة في الدراسة الحالية في رفع مستوى أداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي.

4- أهمية المرحلة المتوسطة التي تمثل مرحلة التقدم السريع في الاتجاهات الأساسية، والعادات، والمهارات.

5- إمكانية إفادة الجهات المختصة من نتائج البحث.

هدفا البحث:

يرمي البحث الحالي الى ما يأتي:

1- تعرف اثر ثلاثة أساليب (الاختباري، والذاتي، والاستباري) في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء.

2- تعرف اثر ثلاثة أساليب (الاختباري، والذاتي، والاستباري) في احتفاظ طلبة الصف الثاني المتوسط بالتحصيل في مادة الإملاء.

ولتحقيق هدفي البحث وضع الباحث الفرضيات الصفرية الاتية :

1- " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ، 0) في درجات تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء بين المجموعة الأولى التي يستعمل معها الأسلوب الاختباري، والمجموعة الثانية التي يستعمل معها الأسلوب الذاتي، والمجموعة الثالثة التي يستعمل معها الأسلوب الاستباري ".

2- " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ، 0) في درجات تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء بين المجموعة الأولى التي يستعمل معها الأسلوب الاختباري، والمجموعة الثانية التي

يستعمل معها الأسلوب الذاتي، والمجموعة الثالثة التي يستعمل معها الأسلوب الاستباري ".

3- " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ، 0) في درجات تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء بين المجموعة الأولى التي يستعمل معها الأسلوب الاختباري، والمجموعة الثانية التي يستعمل معها الأسلوب الذاتي، والمجموعة الثالثة التي يستعمل معها الأسلوب الاستباري ".

4- " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ، 0) في درجات الاحتفاظ بالتحصيل لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء بين المجموعة الأولى التي يستعمل معها الأسلوب الاختباري، والمجموعة الثانية التي يستعمل معها الأسلوب الذاتي، والمجموعة الثالثة التي يستعمل معها الأسلوب الاستباري ".

5- " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ، 0) في درجات الاحتفاظ بالتحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء بين المجموعة الأولى التي يستعمل معها الأسلوب الاختباري، والمجموعة الثانية التي يستعمل معها الأسلوب الذاتي، والمجموعة الثالثة التي يستعمل معها الأسلوب الاستباري ".

6- " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ، 0) في درجات الاحتفاظ بالتحصيل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء بين المجموعة الأولى التي يستعمل معها الأسلوب الاختباري، والمجموعة الثانية التي يستعمل معها الأسلوب الذاتي، والمجموعة الثالثة التي يستعمل معها الأسلوب الاستباري ".

7- " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ، 0) بين درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي يستعمل معها الأسلوب

الاختباري وبين درجات تحصيل طالباتها ".

8- " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ، 0) بين درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي يستعمل معها الأسلوب الذاتي وبين درجات تحصيل طالباتها ".

9- " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ، 0) بين درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي يستعمل معها الأسلوب الاستباري وبين درجات تحصيل طالباتها ".

10 - " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ، 0) بين درجات الاحتفاظ بالتحصيل لدى طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي يستعمل معها الأسلوب الاختباري وبين درجات الاحتفاظ بالتحصيل لدى طالباتها ".

11- " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ، 0) بين درجات الاحتفاظ بالتحصيل لدى طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي يستعمل معها الأسلوب الذاتي وبين درجات الاحتفاظ بالتحصيل لدى طالباتها ".

12- " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ، 0) بين درجات الاحتفاظ بالتحصيل لدى طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي يستعمل معها الأسلوب الاستباري وبين درجات الاحتفاظ بالتحصيل لدى طالباتها "

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ :

1. مدرستين من المدارس الثانوية أو المتوسطة النهارية الأولى للبنين والأخرى للبنات في بغداد للعام الدراسي 2005 / 2006.
2. طلبة الصف الثاني المتوسط.

3. عدد من موضوعات كتاب الإملاء المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي 2005 / 2006.

4. فصل دراسي واحد.

تحديد مصطلحات البحث:

الإملاء :

الإملاء لغة : "أمل، إملالا ، وأملي، وإملاء. الكتاب على الكاتب : ألقاه عليه فكتبه عنه "[1].

الإملاء اصطلاحا : عرفه كل من:

- " الجومرد " بأنه : " وسيلة لتعليم الرسم الصحيح للكلمات والعبارات بأشكالها المعروفة "[2].
- " الرحيم " بأنه : " كتابة الكلمات كتابة صحيحة حسب موقعها في الجملة "[3].
- " Good " بأنه : " كلمات وعبارات وجمل أو مقاطع تقرأ على التلامذة ويكتبونها"[4].
- " دمعة " بأنه : " عملية التأكد من مدى حفظ التلامذة الصورة الصحيحة

---

(1) البستاني، كرم. المنجد في اللغة العربية، طبعة 38 منقحة، دار النشر، بيروت، 2000، ص77.

(2) الجومرد، محمود. الطرق العملية لتدريس اللغة العربية، الموصل، مطبعة الهدف، 1962، ص136.

(3) الرحيم، احمد حسن، أصول تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط2، مطبعة الآداب، النجف الاشرف، 1971، ص88.

(4) Good , C.V " .Dictionarey of Education" 3rd Ed , New york , Mcgrous. Hill , 1973,p:180.

للكلمات واكتشاف ما يخطؤون به منها ثم العمل على إعادة حفظها من جديد بصورة صحيحة"[1].

- " ظافر " بأنه : " هو اكتساب التلامذة مهارة عملية يدوية وعقلية تتمثل في القدرة على رسم الحروف وكتابة الكلمات مفردة أو في جمل واستعمالها من الذاكرة مثلما حفظت بصورتها الصحيحة "[2].
- " البجة " بأنه " تحويل الأصوات المسموعة المفهومة الى رموز مكتوبة على ان توضع في مواضعها الصحيحة من الكلمة "[3].
- " الطريفي " بأنه " التمكن من معرفة القواعد الاملائية (الرسم الصحيح للكلمات) عن طريق التدريب وممارسته بشكل دائم وصحيح"[4].

التعريف الإجرائي :

يعرف الباحث الإملاء إجرائيا بالآتي :

المادة العلمية التي ستدرس لطلبة مجموعات البحث الثلاث في الدراسة الحالية، وهي : موضوع رسم الهمزة المتوسطة على الألف، وموضوع رسم الهمزة المتوسطة على الواو، وموضوع رسم الهمزة المتوسطة على الياء، وموضوع رسم الهمزة مفردة على السطر.

---

(1) دمعة، مجيد ابراهيم. طرائق تدريس اللغة العربية وتعليم القراءة للمبتدئين الصف الثالث، دور المعلمين، بغداد، 1978، ص169.

(2) ظافر، محمد اسماعيل. التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، 1984، ص121.

(3) البجة، عبد الفتاح حسن. أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة للمرحلة الدراسية الدنيا، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000، ص431.

(4) الطريفي، يوسف عطا، الواضح في الإملاء وعلامات الترقيم، ط1، دار الإسراء للطباعة والنشر، الاردن2005، ص7.

التحصيل :

التحصيل لغة :

عرفه " البستاني " حصل حصولا ومحصولا عنده كذا : وجد وعلى شيء أحرزه وملكه حصل شئ العلم : حصل عليه[1].

التحصيل اصطلاحا : عرفه كل من:

- " النجار " في قاموس التربية بأنه : " إنجاز عمل ما أو إحراز التفوق في مهارةماأومجموعة من المعلومات"[2].
- " Chaplin " بأنه : "مستوى محدد من الإنجاز، أو براعة في العمل المدرسي يقدم من المعلمين، أوبالاختبارات المقننة"[3].
- " Good " بأنه : " إنجاز أوكفاءة بالأداء في تقديم مهارة أو مجموعة معارف"[4].
- " السيد " بأنه " التحصيل عما يقاس بالاختبارات التحصيلية الحالية في المدارس في امتحانات نهاية العام الدراسي، وما يعبر عنه المجموع العام لدى الطالب للدروس جميعا"[5].

---

(1) البستاني، كرم. المنجد في اللغة العربية، طبعة 38 منقحة، دار النشر، بيروت، 2000، ص138.

(2) نجار، فريد جبرائيل. قاموس التربية وعلم النفس، الجامعة الامريكية، بيروت، 1960، ص15.

(3) Chaplin , J.D. “ dictionarey psyschological” 4rd.Ed , New york , Mcgrous. Hill , 1971. p:59.

(4) Good, C.V “Dictionarey of Education” 3rd Ed, New york, Mcgrous. Hill, 1973.p:7.

(5) السيد، محمود احمد. تعليم اللغة بين الواقع والطموح، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، 1988، ص76.

- " الخليلي " بأنه : " النتيجة النهائية التي تبينمستوى الطالب ودرجة تقدمه في ما يتوقع منه أن يتعلمه"[1].

التعريف الإجرائي للتحصيل :

الدرجات التي يحصل عليها طلبة الصف الثاني المتوسط(عينة البحث) في الاختبار التحصيلي البعدي الذي يعده الباحث لمادة الإملاء بعد إنهاء التجربة.

المرحلة المتوسطة :

مرحلة عامة تقبل طلبتها من خريجي المرحلة الابتدائية، والتعليم في هذه المرحلة لا يتنوع بل يعطي جميع الطلبة من ذكور وإناث برنامجا موحدا، وتقسم الدراسة فيها على ثلاث صفوف دراسية هي الأول المتوسط، والثاني المتوسط، والثالث المتوسط.

الاحتفاظ :

عرفه "رزوق" بأنه "الأثر الثابت الذي يتبقى بعد التجربة أو الخبرة"[2].

وعرفه " عاقل " بأنه " بقاء فعل المتعلم او الخبرة خلال مدة لا يجري فيها أي تدريب " [3] (عاقل، 1988، ص333).

---

(1) الخليلي، خليل يوسف. التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الاعدادي، وزارة التربية والتعليم، البحرين، 1997، ص6.

(2) رزوق، اسعد، وعبد الله عبد الدائم. موسوعة علم النفس، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1977، ص17.

(3) عاقل، فاخر. معجم العلوم النفسية، ط1، دار الرائد العربي، بيروت، 1988، ص333.

التعريف الإجرائي للاحتفاظ :-

هو الأثر المتبقي عند الطلبة (عينة البحث) من التعلم الذي اكتسبوه خلال مدة التجربة، في مادة الإملاء مقاساً بالدرجة التي يحصلون عليها عند إعادة تطبيق في الاختبار التحصيلي البعدي بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول.

الفصل الثاني : التنظير للبحث

الإملاء :

نبذة تاريخية :

اختلف القدامى والمحدثون في تسمية الإملاء، فكان القدامى منهم من يسميه (تقويم اليد)، ومنهم من يسميه (كتاب الخط)، ومنهم من يسميه (باب الهجاء)، ومنهم من يسميه (أدب الكتاب)، في حين غلبت تسمية (الإملاء) على كتبهم، ومنها كتاب (نتيجة الإملاء)، وكتاب (الإملاء الواضح)، وكتاب (الإملاء الفريد)وكتاب (قواعد الإملاء)، وقد استقر لفظ الإملاء اصطلاحا مرادفا لرسم الكلمة، إذ نرى مناهج التربية والتعليم في العراق تفرد درسا من دروس العربية باسم الإملاء.

مهارات تدريس الإملاء :

تتنوع مجالات تدريس الإملاء بتنوع مجالاتها المعرفية والوجدانية والمهارية، وتتدرج بتدرج الصفوف الدراسية والمراحل التعليمية، وبعض المهارات تتشارك فيها فروع اللغة العربية، وبعضها يقتصر على الإملاء كمنظومة صغرى داخل منظومة كبرى هي اللغة العربية، ويهدف درس الإملاء إلى تمكين المتعلمين من المهارات الآتية :

1. رسم الكلمات والحروف رسما صحيحا.
2. رسم الكلمات بخط واضح مقروء ويشمل ذلك أحوال الحروف، ووضع النقاط عليها، واستعمال علامات الترقيم المناسبة.
3. دقة الملاحظة، والانتباه، والذوق، وحسن الاستماع.
4. كتابة حروف اللغة العربية بأشكالها المختلفة، وفي مختلف مواقعها.

5. الفهم والإفهام، إذ أن الإملاء فرع من فروع اللغة العربية وينبغي أن يحقق وظيفة اللغة هذه في الفهم والإفهام.

6. تجنب الإحراج في الحياة المدرسية والعامة، والشعور بثقة النفس.

أنواع الإملاء :

للإملاء أنواع من حيث طريقة التدريس المتبعة، هي :

1-الإملاء المنقول :

وفيه يكلف المعلم التلاميذ نقل القطعة من كتاب أو بطاقة أو مما يكتب على السبورة بعد كمعالجتها بالقراءة، والفهم، وتهجي الكلمات شفهيا بالنظر ومن الذاكرة. وقد يملي المعلم القطعة على التلاميذ فقرة فقرة، وهم يتابعونه فينظرون إلى ما يملي ويكتبونه. وهذا النوع وسيلة سهلة لتعليم الأطفال الكتابة في الصفين الأول والثاني الابتدائيين لأنهم يعتمدون المحاكاة.

2-الإملاء المنظور :

وفيه يعرض المعلم قطعة يراد كتابتها، وتقرأ، ثم تناقش ليفهمها التلاميذ، ويطلب منهم المعلم تهجي بعض الكلمات لترسيخها في أذهانهم، ثم تحجب عنهم، ويمليها المعلم فقرة فقرة ولمرة واحدة بتأن ووضوح نطق وحسن أداء، وهذا النوع يناسب تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائيين. وينبغي في هذا النوع أن يناقش المعلم تلاميذه في معاني الكلمات الصعبة، ويطالبهم بتهجيها، وكتابتها على السبورة.

3-الإملاء الاستماعي :

وفيه يستمع التلاميذ إلى القطعة، وبعد مناقشتها في معناها، وتهجي كلمات مشابهة لها، تملى عليهم. وهذا النوع يلائم تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين، ويدرس بان يقرأ المعلم القطعة، ثم يناقش المعنى العام

بأسئلة يلقيها على التلاميذ، ومن ثم تهجي الكلمات الصعبة الواردة في القطعة وتدوينها على السبورة، ثم يعيد المعلم قراءة القطعة مرة ثانية ليستعد التلاميذ للكتابة، فيملي عليهم القطعة بوضوح تام وصوت جهوري يكفل إسماع التلاميذ، ثم يعيد تلاوة القطعة مرة ثالثة بعد إكمال إملائها بصورة أسرع حتى يتدارك التلاميذ ما فاتهم من كلمات، ويصححوا الكلمات التي أخطأوا فيها.

4-الإملاء الاختباري :

وفيه يقرأ المدرس القطعة، ثم يناقش طلبته في معاني الكلمات الصعبة، ويدونها على السبورة في الجهة اليسرى، وبعد الانتهاء من ذلك يقرأ القطعة مرة ثانية بصوت واضح، ثم يمحو الكلمات الصعبة من السبورة، ويبدأ بإملاء القطعة على طلبته مرة واحدة حتى يتعودوا قوة الملاحظة وحسن الاستماع والإصغاء، ويكلف من فاتته كلمة أن يترك لها فراغا مناسبا. ثم يقرأ المدرس القطعة بعد نهاية الإملاء كي يتمكن كل متعلم أن يكتب ما فاته. وهذا النوع من الإملاء يصلح للصفوف كلها.

5-الإملاء الذاتي :

وفيه يملي المتعلم النص الإملائي على نفسه من ذاكرته، وهذا الأمر يتطلب أن يكون قد حفظ عن ظهر قلب من قبل، أي يطلب المدرس من طلبته أن يحفظوا نصا معينا هادفا لا يتجاوز البضعة اسطر سواء أكان شعرا أم نثرا، ليصار إلى كتابته في غرفة الصف بإشراف المدرس. وهذا النوع من الإملاء مفيد وضروري لأنه الإملاء الذي يحتاج إليه المتعلم في حياته المدرسية وما بعدها.

6-الإملاء الاستباري :

وهو أرقى أنواع الإملاء، وأعلاها تجريدا، وحقيقته تتمثل في سبر فهم الطلبة للقاعدة الإملائية، وطريقة كتابة الكلمات، وهذا يعني أن الإملاء الاستباري يهدف إلى الكشف عن معرفة الطلبة لحقيقة القاعدة الإملائية التي

تقتضي ان تكتب الكلمة على نحو معين لا على نحو آخر، وعلى ذلك فهو يشبه الإملاء الاختباري من حيث أنهما يكشفان عن المستوى التحصيلي الذي تحقق للطلبة، ولكنه يزيد على الإملاء الاختباري في انه يهدف إلى الكشف عن معرفة الطلبة للقواعد المختلفة، والتمايز والتباين الذي يكون بين القواعد المختلفة.

دراسات سابقة :

1- **دراسة يوسف** (1976)

أجريت هذه الدراسة في الأردن، واستهدفت تحسين مستوى التلاميذ في الإملاء ومعرفة مدى هذا التحسن من خلال موازنة تحصيل عينة البحث قبل التدريب بدرجات تحصيلها بعد التدريب في موضوع الإملاء، أي الوصول بالتلاميذ الى المستوى القرائي والكتابي الأفضل.

طبقت الدراسة على شعبة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي وبعد ان اطلع الباحث على عدد من الدفاتر في الإملاء المنظور، صنف الاخطاء الشائعة لديهم.

ودرب الباحث عينة البحث على الكتابة عن طريق الإملاء المنظور، وبمعدل (4) أربع حصص في الأسبوع وجرى التدريب بحسب خطوات معينة.

ولمعرفة نتائج التدريب أعطى الباحث اختبارين قبل التدريب وبعد التدريب أحدهما لفظي والآخر إملائي يتكون من عشر كلمات ولكل كلمة عشر درجات.

وقد أظهرت نتائج الاختبارين ما يأتي :

1- قدرة التلاميذ على التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم.

2- قدرة التلاميذ على التمييز بين الحركات والحروف التي تقترب منها في الصوت.

3- وضوح نطق التلاميذ بعد التدريب وكتابتهم الحروف الأبجدية وعدم إسقاطهم بعض الحروف في أثناء الكتابة.

4- وقد اظهر البحث ان هناك فروقا واضحة في نتائج الاختبارين لصالح التلاميذ بعد التدريب إذ ارتفع معدلتحصيلهم في الاختبار الذي أجراه الباحث بعد التدريب.

2- **دراسة قاضي** 1976-1977

أجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية عام 1976-1977 على عينة من طالبات الصف الرابع الابتدائي في مدارس مكة المكرمة، وقد حددت الباحثة أهداف دراستها بما يأتي :

1. اكتشاف نوعية الأخطاء الشائعة في الكلمات.
2. تحديد حجم الأخطاء الشائعة حسب النوعية المفضلة في (1) وذلك عن طريق تحديد النسب المئوية للطالبات اللائي يخطئن فيها
3. التعرف الى أسباب الأخطاء كما هي في الواقع، وكما تراها المدرسات من حيث العوامل الآتية :
   أ- طرائق التدريس السائدة.
   ب- كثافة الفصول (عدد التلميذات في الفصل الواحد)
   ج- عدد حصص الإملاء في الأسبوع.
   د- حجم مقرر الإملاء.
4. اقتراح طريقة لتدريس الإملاء وتجريبها عمليا مقارنة بالطرائق السائدة.

وقد كانت النتائج كما يأتي :

نوع الخطأ النسبة المئوية

1-المد بالألف 86٪

2- المد بالياء64٪

3- المد بالواو31٪

4- همزة القطع65٪

5- الهمزة المتوسطة على السطر66٪

6- الهمزة في وسط الكلمة99٪

7- الهمزة في آخر الكلمة63,3٪

8- اللام الشمسية او القمرية30,6٪

9- التاء المفتوحة26,4٪

10- التاء المربوطة65,3٪

11- تبديل حرف بآخر38,4٪

وقد اظهر الاستفتاء أن أفضل الطرائق المتبعة في تدريس الإملاء في مرحلة الرابع الابتدائي هي الإملاء المنظور كما اظهر أن أغلبية المدرسات يجعلن كثرة التمرين ونسخ الموضوع واجبا للتلميذات لمعالجة التخلف في الإملاء، ويقترحن أن يكون هناك مقرر خاص بالإملاء.

وبعد إجراء التجربة وتصحيح الأوراق للمجموعتين من الباحثة أظهرت النتائج أن درجات المجموعة التجريبية أفضل إحصائيا من درجات المجموعة الضابطة بدلالة.

3- **دراسة شحاته** 1978 :

أجريت الدراسة في مصر، وسعت إلى تشخيص الأخطاء الشائعة في الإملاء وعلاجها.

لقد جمع الباحث الأخطاء الإملائية لدى عينة ممثلة من التلاميذ عن طريق فحص كتاباتهم المختلفة في كراسات الإملاء، والتعبير والواجبات المنزلية، والحساب، والهندسة، والعلوم، والصحة، والتاريخ، والجغرافية، والتربية القومية، والامتحانات التحريرية

وبعد تحليل نتائج البحث توصل الباحث إلى ما يأتي :

1- إن الأخطاء الإملائية تختلف من صف لآخر باختلاف الصفوف الدراسية.

2- ليس لمتغير الجنس أثر مميز في نسب الأخطاء الإملائية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

3- إن اختلاف المستوى الاقتصادي، والاجتماعي للطلبة يؤثر في الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس، والسادس من المرحلة الابتدائية أي إن نسب الأخطاء تتأثر باختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

4- إن أسباب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية كثيرة ومتعددة منها ما يتعلم بالمعلم ومنها ما يتصل بالتلميذ، ومنها ما يتصل بخصائص اللغة المكتوبة، ومنها ما يتصل بطريقة التدريس.

4-**دراسة عطية** 1987 :

أجريت الدراسة في جامعة بغداد، وسعت الى تشخيص الأخطاء الإملائية ومعالجتها لدى طلبة الصفين الثاني والثالث المتوسط، وذلك من خلال الإجابة عن الاسئلة الاتية :

1 -ما الاخطاء الاملائية التي يقع فيها طلبة الصفين الثاني، والثالث من المرحلة المتوسطة.

2 -هل هناك فرق ذو دلالة احصائية بين مجموع عدد الاخطاء الاملائية للصفين المذكورين ؟

3 – هل هناك فرق ذو دلالة احصائية بين الطلاب، والطالبات في مجموع عدد ألاخطاء ؟

4 -هل هناك علاقة بين الأخطاء الاملائية للصفين الثاني، والثالث من المرحلة المتوسطة من حيث نسبة المخطئين في كل نمط ؟

5 -ما المقترحات اللازمة لمعالجة الأخطاء الاملائية والوقاية منها من وجهة نظر المدرسين ؟

وتوصل الباحث الى النتائج الآتية :

1 -لم يظهر فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (05 ، 0) بين مجموع عدد الأخطاء الاملائية.

2 -ظهر لديه (41) نمطا من الاخطاء الاملائية لدى طلبة المرحلتين

3 – لم يظهر تمييز في مستوى الطلاب والطالبات عند مستوى الدلالة الاحصائية (0,05).

4 -هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الاخطاء الاملائية للصفين الثاني والثالث من المرحلة المتوسطة من حيث نسب المخطئين في كل نمط.

لقد أقترح المدرسون معالجة الاخطاء الاملائية التي ذكرت في (53) فقرة وضعت في سبعة مجالات هي :

1 -المقرر الدراسي

2 -المنهج الدراسي

3 -المدرس

4-الطالب

5 -طريقة التدريس

6 -القطعة الاملائية

7 -طرائق تصحيح الاملاء

5- دراسة التكريتي 2002 :

اجريت هذه الدراسة في العراق، وسعت الاجابة عن الاسئلة الاتية :

1- ما الاخطاء الاملائية الشائعة التي يقع فيها تلامذة الصف السادس في المرحلة الابتدائية في العراق ؟

2- هل هناك فرق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ والتلميذات في نسبة الاخطاء الاملائية الشائعة ؟

3- ما المقترحات اللازمة لمعالجة هذه الاخطاء الشائعة من وجهة نظر المشرفين؟

وبعد اجراء الاختبار من الباحث، وتصحيح الاجابات وفرز الاخطاءوجد ان الاخطاء الشائعة كانت في الانماط الاتية :

1-الهمزة باشكالها.

2- التاء المفتوحة والمربوطة.

3- الالف المقصورة والالف الممدودة.

4- الضاد والظاء.

5- التنوين.

6- الكلمات التي تكتب على نحو يغاير نطقها مثل (هؤلاء).

7- وضع الالف بعد الواو في الكلمات التي لاتستوجب ذلك، وعدم وضعها في الكلمات التي تستوجب وضع الالف.

8- الحركات (الضمة، الفتحة، الكسرة).

9- اسقاط بعض الحروف اثناء كتابة الكلمة.

10- كتابة حرف بدلا من حرف اخر في اكثر من موضع في الكلمة.

11- اخطاء متفرقة مثل كتابة (ان شاء الله) وكتابة الكلمة بجزأين.

اما فيما يتعلق بحساب النسبة بين الذكور والاناث فلم يظهر فرق ذو دلالة احصائية بين التلاميذ والتلميذات عند مستوى (0,05) ولا عند مستوى دلالة (0,01) ولا عند مستوى دلالة (0,001) في الانماط الاملائية الشائعة.[1]

6- **دراسة العزاوي** 2003 :

اجريت الدراسة في جامعة بغداد في كلية التربية / ابن رشد وهدفت الى تعرف اثر ثلاثة أساليب علاجية من اجل التمكن لتعرف أثرها في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء.

وفي نهاية التجربة التي استمرت ثلاثة اشهر طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي، وحلل البيانات فظهر تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي استعمل معهن أسلوب إعادة التدريس على طالبات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثالثة، فضلا عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي استعمل معهن أسلوب التطبيقات الاثرائية على طالبات المجموعة التجريبية الثالثة اللائي استعمل معهن أسلوب الواجبات البيتية.

7- **دراسة المشهداني** 2003 :

اجريت الدراسة في جامعة بغداد في كلية التربية / ابن رشد وهدفت الى معرفة مستوى تحصيل تلامذة المرحلة الابتدائية في مادتي النحو والإملاء، وهل

---

(1) التكريتي، صابر عوني جمعة. " الأخطاء الاملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها "، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد 2002. (رسالة ماجستير غير منشورة).

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ؟وما المقترحات اللازمة لمعالجة ضعف المستوى من وجهة نظر المشرفين ؟.

توصلت الدراسة الى نتائج متعددة منها :

ان مستوى طلبة الصف الاول المتوسط لخريجي المدارس الابتدائية لمادة النحو ضعيف، اذ بلغ متوسط درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي (39.737 درجة) وهو يقل عن درجة النجاح الصغرى(50٪)وفي الإملاء بلغ المتوسط (38.837) درجة وهو ضعيف أيضا.

اما بالنسبة الى آراء المشرفين التي اقترحوا من خلالها معالجة ضعف المستوى فقدوردت في (74) فقرة موزعة على ستة مجالات.

ثانيا : دراسات اجنبية

1- دراسة بيرد (Baird , 1958)1958

أجريت هذه الدراسة في أمريكا عام 1958 على عينة من طلاب الصف الخامس الثانوي، وكانت تهدف الى معرفة انواع الاخطاء التي يرتكبها طلاب الصف المذكور اثناء كتابتهم لموضوعات الإنشاء، وهل تقل أخطاء هؤلاء الطلبة بعد الدراسة، وخلال السنة الدراسية ؟

وبعد تحليل الاخطاء التي وقع فيها طلبة الصفين وجد الباحث ان انواع الاخطاء التي وقع فيها الطلاب كالاتي :

1-اخطاء في الأفعال وصياغتها الزمنية حيث كانت نسبة اخطاء الصف (أ) قبل الدراسة (68٪) من طلاب الصف واصبحت بعد الدراسة (74٪) اما الصف

(ب) فكانت نسبة الاخطاء في هذا النوع قبل الدراسة (86 ٪) من طلاب الصف واصبحت (93٪) بعد الدراسة.

2-اخطـاء في الترقيم حيث كانت نسبة اخطاء الصف (أ) قبل الدراسة(90٪) من طلاب الصف، وكانت نسبة الذين وقعوا بخطأ في هذا النمط بعد الدراسة (100٪)، اما الصف (ب) فكانت نسبتهم قبل الدراسة (100 ٪) وبقيت نسبة الذين وقعوا بخطأ في هذا النمط كما هي (100٪).

3-اخطاء في استعمال الضمائر اذ كانت نسبة المخطئين من الصف (أ) قبل الدراسة (81٪) واصبحت بعدها (71٪)، اما الصف (ب) فكانت نسبة المخطئين في هذا النمط (93٪) قبل الدراسة واصبحت (79٪) بعدها.

4-اخطاء في استخدام المصطلحات حيث كانت نسبة المخطئين في هذا النمط من الصف (أ) (94٪)، و (89٪) من الصف (ب) 0

5-اخطاء املائية اذ اظهرت الدراسة ان نسبة المخطئين في هذا النمط من طلاب الصف (أ) كانت (97٪) قبل الدراسة، اما بعدها فقد كانت (100٪) واعطى الباحث نماذج من الكلمات التي اخطأ فيها الطلبة منها : acceptexceptaffecteffecthearhere

2- **دراسة سالي** (Sally , 1976)

اجريت هذه الدراسة في سري لانكا، رمت الى تعرف الاخطاء الاملائية وكانت تعتمد الباحثة على عدم اعطاء اهمية للاملاء في مدارس هذه المدينة مما دعاها الى وضع خطة لتحسين املاء الطلاب.

وفي ضوء نتائج الاختبارات توصلت الباحثة الى ما ياتي :

أ_ لم تجد الباحثة أي طالب قد كتب القطعة كاملة الصحة، وانما اخطأُ كل تلميذ بما لايقل عن ثلاث كلمات.

ب_ ان من وقع بأُكثر من عشرة أخطاء كانت نسبتهم (62٪) في القطعة

التي عدد كلماتها (106) كلمة.

ج – كان عدد الكلمات التي تكرر الخطأ فيها (36) كلمة كتب بعضها في (12) شكلا مختلفا من شكل الكلمة الصحيحة، مثل كلمة (bicycle) وقد كتبت بالأشكال الآتية:(buycial- -bicycal- buyscle- bycicle- byciile- bycicle)

اما ما يخص تحسين املاء الطلاب فقد وضعت الباحثة خطة لتطوير الاملاء، وقد تضمنت الخطة سبع مراحل، وبعد اكمال الخطة قدمت القطعة السابقة نفسها الى الطلاب، وامليت عليهم بعد ان قرئت القطعة مرتين.

وكانت النتائج على النحو الاتي :

1 – (25٪) من الطلاب لم يقعوا في أي خطأ.

2 – (15 ٪) من الطلاب لديهم خمسة أخطاء متفرقة.

3 – أصبح عدد الكلمات التي تكررت فيها الاخطاء (8) كلمات فقط، بعد ان كانت (36) كلمة في بداية السنة الدراسية.

الفصل الثالث : منهج البحث وإجراءاته

يضم هذا الفصل عرضا للإجراءات التي تطلبتها تجربة البحث، إذ يتناول التصميم التجريبي المختار، وتحديد مجتمع البحث وعينته، وكيفية إجراء عمليات التكافؤ الإحصائي بين طلبة مجموعات البحث الثلاث، وضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في سلامة التجربة، وتحديد المادة العلمية التي ستدرس في أثناء التجربة، والكيفية التي صيغت بها الأهداف السلوكية، والخطوات التي أجريت في إعداد الخطط التدريسية والاختبار التحصيلي، فضلا عن أسلوب تطبيق التجربة والوسائل الإحصائية.

أولا : التصميم التجريبي

التصميم التجريبي مخطط أو برنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة، ويضم موجزاً لما سيؤديه الباحث من كتابة الفرضيات واستعمالاتها التجريبية (العملية) إلى التحليل النهائي للأرقام والحقائق، ويساعد الباحث في الحصول على إجابات لأسئلة الدراسة، والسيطرة على الجوانب التجريبية ومتغيراتها الدخيلة وتباين الخطأ لمشكلة الدراسة [1]،[2]، إلا أنّ عملية الضبط في البحوث التجريبية التربوية وتصاميمها التجريبية تظل جزئية مهما اتخذت فيها من إجراءات لصعوبة التحكم في المتغيرات كلها، وعليه اعتمد الباحث تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي فيه ثلاث مجموعات تجريبية، واختبار تحصيلي بعدي، واختبار احتفاظ، وعلى ما موضح في الشكل الآتي :

---

(1) فان دالين، ديوبولد.ب، واخرون. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة عمر نبيل واخرون، ط3، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1985، ص96.

(2) عبد الرحمن، أنور حسين، وفلاح محمد حسن الصافي : مناهج البحث بين النظرية والتطبيق، دار التأميم للطباعة والنشر، كربلاء، 2005، ص122.

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	
المجموعة التجريبية الأولى	أسلوب الإملاء الاختباري	التحصيل	الاحتفاظ
المجموعة التجريبية الثانية	أسلوب الإملاء الذاتي	التحصيل	الاحتفاظ
المجموعة التجريبية الثالثة	أسلوب الإملاء الاستباري	التحصيل	الاحتفاظ

ويقصد بالمجموعة التجريبية الأولى في هذا التصميم المجموعة التي يتعرض طلبتها إلى أسلوب الإملاء الاختباري عند تدريس موضوعات الإملاء. والمجموعة التجريبية الثانية المجموعة التي يتعرض طلبتها إلى أسلوب الإملاء الذاتي عند تدريس موضوعات الإملاء. والمجموعة التجريبية الثالثة المجموعة التي يتعرض طلبتها إلى أسلوب الإملاء الاستباري عند تدريس موضوعات الإملاء. في حين يقصد بالتحصيل المتغير التابع الأول الذي يقاس بوساطة اختبار تحصيلي بعدي لتعرف اثر الأساليب الثلاثة المستعملة في الدراسة فيه، ويقصد بالاحتفاظ بالتحصيل المتغير التابع الثاني الذي يقاس بوساطة اعادة تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي بعد مرور أسبوعين على التطبيق الاول لتعرف مدى استبقاء المعلومات لدى طلبة المجموعات الثلاث.

وتعد كل مجموعة من مجموعات البحث الثلاث في هذا النوع من التصاميم مجموعة ضابطة للمجموعتين التجريبيتين الاخريتين، فالمجموعة التجريبية الأولى تعد مجموعة ضابطة للمجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة، وتعد المجموعة التجريبية الثانية مجموعة ضابطة للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثالثة، في حين تعد المجموعة التجريبية الثالثة مجموعة ضابطة للمجموعتين التجريبيتين الأولىوالثانية.

ثانيا : مجتمع البحث وعينته

إن تحديد المجتمع الأصلي للدراسة أمر مهم في البحوث التربوية، لانه ضرورة لازمة لاختيار العينة الممثلة له تمثيلا صحيحا. ولغرض اختيار مدرستين من

المدارس الثانوية أو المتوسطة الأولى للبنين والأخرى للبنات ميدانا للبحث الحالي، وضع الباحث عددا من الأمور التي ينبغي توافرها في المدرستين، هي :

1- أن يكون موقع المدرستين في داخل حدود مدينة بغداد / المركز.

2- أن لا يقل عدد شعب الصف الثاني المتوسط في كل مدرسة عن ثلاث شعب.

3- أن يكون دوام المدرستين نهاريا.

واختار الباحث قصديا ثانوية العبور للبنين الواقعة في مدينة الصدر، ومتوسطة الماجدات للبنات الواقعة في مدينة الصدر أيضا، لتطبيق تجربته فيهما، وذلك بسبب إبداء التعاون والرغبة من قبل إدارتي المدرستين ومدرس اللغة العربية في مدرسة الذكور ومدرسة اللغة العربية في مدرسة الإناث على التعاون مع الباحث في تطبيق التجربة، فضلا عن توافر الأمور التي حددها الباحث مسبقا في هاتين المدرستين.

بعد تحديد المدرستين اللتين ستطبق فيهما التجربة، اختار بطريقة السحب العشوائي إحدى الشعب الأربع الموجودة في ثانوية العبور وهي شعبة(أ) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى ويستعمل مع طلابها أسلوب الإملاء الاختباري، واختار الشعبة الثانية شعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية ويستعمل مع طلابها أسلوب الإملاء الذاتي، في حين اختار شعبة (د) لتمثل المجموعة التجريبية الثالثة ويستعمل مع طلابها أسلوب الإملاء الاستباري. وبلغ عدد طلاب الشعب الثلاث (135) طالبا بواقع (45) طالبا في كل شعبة من الشعب الثلاث، وبعد استبعاد الطلاب الراسبين البالغ عددهم (6) طلاب بواقع طالبين في كل شعبة، أصبح المجموع النهائي للطلاب – عينة البحث – (139) طالبا.

واختار بطريقة السحب العشوائي أيضا إحدى الشعب الخمس الموجودة في متوسطة الماجدات وهي شعبة(ب) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى ويستعمل مع طالباتها أسلوب الإملاء الاختباري، واختار الشعبة الثانية شعبة (ج) لتمثل

المجموعة التجريبية الثانية ويستعمل مع طالباتها أسلوب الإملاء الذاتي، في حين اختار شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية الثالثة ويستعمل مع طالباتها أسلوب الإملاء الاستباري. وبلغ عدد طالبات الشعب الثلاث (128) طالبة بواقع (43) طالبة في شعبة (ب)، و(43) طالبة في شعبة (ج)، و(42) طالبة في شعبة (أ)، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات البالغ عددهن (5) طالبات بواقع طالبتين اثنتين في شعبة (ب)، وطالبتين اثنتين في شعبة (ج)، وطالبة واحدة في شعبة (أ)، أصبح المجموع النهائي للطالبات – عينة البحث – (123) طالبة.

أما سبب استبعاد الطلبة الراسبين اعتقاد الباحث امتلاكهم خبرة سابقة في الموضوعات التي ستدرس في أثناء التجربة قد تؤثر في المتغيرين التابعين (التحصيل والاحتفاظ به)، ومن ثم في دقة النتائج، علما أن الباحث استبعد الطلبة الراسبين من النتائج النهائية فقط، إذ أبقى عليهم في داخل الصف حفاظا على النظام المدرسي. والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)

طلبة مجموعات البحث الثلاث (عينة البحث)

المجموعة	عدد الطلبة قبل الاستبعاد		عدد الطلبة الراسبين		عدد الطلبة النهائي		المجموع
	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	
المجموعة التجريبية الأولى	45	43	2	2	43	41	84
المجموعة التجريبية الثانية	45	43	2	2	43	41	84
المجموعة التجريبية الثالثة	45	42	2	1	43	41	84
المجموع	135	128	6	5	139	123	252

ثالثا : تكافؤ مجموعات البحث

حرص الباحث قبل بدء التجربة على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة، وهذه المتغيرات هي :

- العمر الزمني للطلبة محسوبا بالأشهر.
- التحصيل الدراسي للآباء.
- التحصيل الدراسي للأمهات.
- درجات اللغة العربية النهائية للعام الدراسي السابق 2004 / 2005.
- درجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الإملاء.

1. العمر الزمني للطلبة محسوبا بالشهور :

حسب الباحث أعمار طلبة مجموعات البحث لغاية 1 / 10 / 2005 وعند حساب متوسطات أعمار طلبة مجموعات البحث الثلاث، والانحرافات المعيارية، واستعمال تحليل التباين الأحادي باتجاه واحد للتثبت من تكافؤ أعمار الطلبة – عينة البحث -، ظهر ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (05 ، 0) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (1.107) اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (2.995)، وبدرجتي حرية (2، 249). وبذلك تعد مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائيا في الأعمار الزمنية. والجدولان (2) و (3) يوضحان ذلك.

الجدول (2)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأعمار طلبة مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	177.666	6.34
المجموعة التجريبية الثانية	178.738	7.21
المجموعة التجريبية الثالثة	177.250	6.47

الجدول (3)

نتائج تحليل التباين لأعمار طلبة مجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	99.008	2	49.504	1.107	2.995	ليس بذي دلالة عند مستوى 0.05
داخل المجموعات	11134.655	249	44.717			
الكلي	11233.663	251				

2. **التحصيل الدراسي للآباء :**

حصل الباحث على المعلومات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي لاباء طلبة مجموعات البحث من مصدرين هما : البطاقات المدرسية، ومن الطلبة أنفسهم بوساطة استمارة معلومات وزعت عليهم. ويتضح من الجدول (4) إن طلبة مجموعات البحث الثلاث متكافئين إحصائيا في التحصيل الدراسي للآباء، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي (كا2) ان قيمة كاي المحسوبة بلغت (3.931) وهي اصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة (15.51) عند مستوى دلالة (0.05)، وبدرجة حرية (8).

الجدول (4)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلبة مجموعات البحث الثلاث، وقيمة كاي (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، ومستوى الدلالة

المجموعة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	بكالوريوس فما فوق	عدد العينة	درجة الحرية	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	22	31	11	11	9	84	8	3.931	15.51	ليس بذي دلالة عند مستوى 0.05
التجريبية الثانية	19	32	9	14	10	84				
التجريبية الثالثة	20	28	16	10	10	84				

3. **التحصيل الدراسي للأمهات :**

حصل الباحث على المعلومات المتعلقة بالتحصيل الدراسي للأمهات بالطريقة نفسها المتبعة في المتغير السابق (التحصيل الدراسي للآباء).. ويتضح من الجدول (5) ان طلبة مجموعات البحث الثلاث متكافئين إحصائيا في التحصيل الدراسي للأمهات، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي (كا2) ان قيمة كاي المحسوبة بلغت (2.523) وهي اصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة (15.51) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (8).

الجدول (5)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلبة مجموعات البحث الثلاث، وقيمة كاي(المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، ومستوى الدلالة

المجموعة	تقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	بكالوريوس فما فوق	عدد العينة	درجة الحرية	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	30	22	15	11	6	84	8	2.523	15.51	ليس بذي دلالة عند مستوى 0.05
التجريبية الثانية	33	22	17	7	5	84				
التجريبية الثالثة	28	27	18	8	6	84				

4. **درجات اللغة العربية النهائية للعام الدراسي السابق** 2004 / 2005 :

حصل الباحث على درجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية في الصف الأول المتوسط للعام الدراسي 2004 / 2005 من سجلات الدرجات الموجودة في إدارة المدرسة. وعند حساب متوسطات درجات طلبة مجموعات البحث الثلاث، والانحرافات المعيارية، واستعمال تحليل التباين الأحادي باتجاه واحد للتثبت من تكافؤ درجات الطالبات – عينة البحث -، ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (0.988) اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (2.995)، وبدرجتي حرية (2، 249). وبذلك تعد مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائيا في درجات اللغة العربية النهائية للعام الدراسي السابق. والجدولان (6) و (7) يوضحان ذلك.

الجدول (6)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطلبة مجموعات البحث الثلاث في درجات مادة اللغة العربية النهائية للعام الدراسي السابق 2004 / 2005

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	70.583	11.97
المجموعة التجريبية الثانية	69.321	12.98
المجموعة التجريبية الثالثة	68.011	10.48

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين لدرجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية النهائية للعام الدراسي السابق 2004 / 2005

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	277.746	2	138.873	0.988	2.995	ليس بذي دلالة عند مستوى 0.05
داخل المجموعات	35009.726	249	140.601			
الكلي	35287.472	251				

5. درجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الإملاء :

لغرض تعرف ما يملكه طلبة مجموعات البحث الثلاث من معلومات سابقة في مادة الإملاء، اعد الباحث اختبارا تكون من (10) فقرات من نوع الاختيار من متعدد طبقه على عينة البحث قبل بدء التجربة، وعند حساب متوسطات درجات طلبة مجموعات البحثالثلاث، والانحرافات المعيارية، واستعمال تحليل التباين الأحادي باتجاه واحد للتثبت من تكافؤ درجات الطالبات – عينة البحث -، ظهر ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (05 ، 0)، إذ كانت القيمة

الفائية المحسوبة (0.319) اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (2.995)، وبدرجتي حرية (2، 249). وبذلك تعد مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائيا في المعلومات السابقة في مادة الإملاء. والجدولان (8) و(9) يوضحان ذلك.

الجدول (8)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطلبة مجموعات البحث الثلاث في درجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الإملاء

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	4.154	2.056
المجموعة التجريبية الثانية	3.928	2.199
المجموعة التجريبية الثالثة	4.131	1.768

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين لدرجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الإملاء لطلبة مجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2.595	2	1.298	0.319	2.995	ليس بذي دلالة عند مستوى 0.05
داخل المجموعات	1012.119	249	4.065			
الكلي	1014.714	251				

رابعا: ضبط المتغيرات الدخيلة

تهدف عملية ضبط بعض المتغيرات في الدراسات التجريبية ولاسيما البحوث التربوية والنفسية إلى إزالة أي تأثير لأي متغير غير المتغير المستقل، لان المتغير التابع يتأثر بعوامل كثيرة غير العامل التجريبي، وهذا يعني عزل العوامل أو المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر في السلوك، وابعادها عن التجربة.

وزيادة على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعات البحث الثلاث، حاول الباحث قدر الإمكان تفادي اثر بعض المتغيرات الدخيلة في سير التجربة، ومن ثم في نتائجها، وفيما يأتي عرض لهذه المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها :

أ-**الاندثار التجريبي** : ويقصد به الأثر المتولد عن ترك عدد من الطلبة الخاضعين للتجريب أو انقطاعهم عن الدوام مما يترتب على هذا تأثير في النتائج[1]، ولم تتعرض التجربة طوال مدة إجرائها إلى ترك أو انقطاع أو انتقال احد طلبتها من صف إلى آخر أو من المدرسة واليها، عدا بعض حالات الغياب الفردية التي كانت تتعرض لها مجموعات البحث الثلاث بنسب ضئيلة، وبشكل يكاد يكون متساوي.

ب- **ظروف التجربة والحوادث المصاحبة** : يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء تطبيق التجربةمثل الكوارث، والفيضانات، والزلازل، والأعاصير والحوادث الأخرى كالحروب، والاضطرابات وغيرها مما يعرقل سير التجربة، ولم تتعرض التجربة في البحث الحالي إلى بعض الظروف الطارئة من الاحداث لكنها لم تعرقل سيرها ولم تؤثر في المتغيرين التابعين بجانب

---

(1) الزوبعي، عبد الجليل ومحمد احمد الغنام، مناهج البحث في التربية، ج2، بغداد، مطبعة العاني، 1968،ص61-62.

المتغيرات المستقلة لذا يمكن القول بان اثر هذا العامل أمكن تفاديه.

ج- **الفروق في اختيار العينة** : حاول الباحث – قدر المستطاع - تفادي اثر هذا المتغير في نتائج البحث وذلك بإجراء التكافؤ الإحصائي بين طلبة مجموعات البحث الثلاث في خمسة متغيرات يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغيرات المستقلة اثر في المتغيرين التابعين، فضلا عن تجانس طلبة مجموعات البحث الثلاث في النواحي الاجتماعية والثقافية الى حد كبير لانتمائهم إلى بيئة اجتماعية واحدة.

د- **أداة القياس** : استعمل الباحث أداة موحدة لقياس تحصيل طلبة مجموعات البحث الثلاث والاحتفاظ به، وهي اختبار تحصيلي موحد بناه الباحث لأغراض البحث الحالي.

هـ- **عامل النضج** : ويقصد به عمليات النمو الجسمي، والفكري، والاجتماعي للطلبة الخاضعين للتجربة[1]. ولم يكن لهذه العمليات اثر في البحث الحالي، لان مدة التجربة كانت موحدة للمجموعات التجريبية الثلاث، وهي فصل دراسي واحد.

و- **اثر الإجراءات التجريبية** : من خصائص التجربة الحقيقية الضبط والتحكم، ويعني فيها تثبيت عدد من الخصائص المتعلقة بالموقف البحثي، التي قد تظهر في أثناء دراسة العلاقة بين المتغير التجريبي والمتغير التابع [2] (ملحم، 2000، 360).

---

(1) الزوبعي، عبد الجليل. مناهج البحث في التربية، ج1، جامعة بغداد، كلية التربية، 1981، ص95.

(2) ملحم، سامي محمد. القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، 2000، ص360.

1- **سرية البحث** : حرص الباحث على سرية البحث بالاتفاق مع إدارتي المدرستين ومدرس المادة ومدرستها على عدم إخبار الطلبة بطبيعة البحث وهدفه، كي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها. ومما ساعد على ذلك ان مدرس المادة ومدرستها الأصليين هما اللذين انيطت بهما مهمة تدريس الطلبة في المجموعات الثلاث.

2- **الوسائل التعليمية** : كانت الوسائل التعليمية متشابهة لطلبة مجموعات البحث الثلاث مثل السبورات والطباشير الملون والأبيض والكتاب المقرر تدريسه.

3- **مدة التجربة** : كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطلبة مجموعات البحث الثلاث وهي الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2005 / 2006.

4- **توزيع الحصص** : حصلت السيطرة على هذا العامل من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعات البحث الثلاث، إذ كان مدرس اللغة العربية ومدرستها يدرسان ثلاثة دروس أسبوعيا بواقع درس واحد لكل مجموعة، على وفق منهج وزارة التربية لفروع اللغة العربية للصف الثاني المتوسط، بعد ان اتفق الباحث مع إدارتي المدرستين ومدرس اللغة العربية في مدرسة الذكور ومدرسة اللغة العربية في مدرسة الإناث على تنظيم جدول توزيع الدروس بحيث تكون مادة الإملاء يوم الأحد، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)

توزيع دروس مادة الإملاء على طلبة مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	اليوم	الساعة	الدرس
التجريبية الأولى	الأحد	40، 9	الثالث
التجريبية الثانية	الثلاثاء	00، 8	الأول
التجريبية الثالثة	الثلاثاء	8.50	الثاني

خامسا : تحديد المادة العلمية

حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس لطلبة مجموعات البحث الثلاث في أثناء التجربة على وفق مفردات المنهج وتسلسلها الزمني في كتاب الإملاء المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي 2006/2005، فضلا عن اطلاعه على دفاتر الخطط التدريسية لبعض مدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتها للاهتداء بهذه الخطط والموضوعات هي :

الموضوع الأول / الهمزة المتوسطة على الألف.

الموضوع الثاني /الهمزة المتوسطة على الواو.

الموضوع الثالث /الهمزة المتوسطة على الياء.

الموضوع الرابع / الهمزة المتوسطة المفردة.

سادسا : صياغة الأهداف السلوكية

تعد صياغة الأهداف السلوكية لأي برنامج الخطوة الأساس في بنائه، لأنها تساعد المدرس على تحديد محتوى المادة المتعلمة، والعمل على تنظيمها، واختيار الطرائق والأساليب التدريسية والأدوات والوسائل والأنشطة المناسبة، وتمثل المعيار الأساس في تقويم العملية التعليمية.

وتساعد صياغة الأهداف السلوكية المدرس على تحديد ظروف التعلم المناسبة لمختلف المهمات التي ينبغي على المتعلم تعلمها، وهذا يعني ان مسؤولية المدرس اكبر من مجرد وصف العمل التربوي أو صياغة الأهداف في عبارات سلوكية فهي تضم أيضا تصنيف الأهداف المصاغة على الفئات السلوكية التي تنتمي إليها، إذ تعد المحور الذي يستند إليه في تكوين المستويات التي يمكن بوساطتها تقويم البرنامج(1).

وصاغ الباحث (44) هدفا سلوكيا معتمدا على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة، موزعة على المستويات الثلاثة الأولى في تصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق).

وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضها الباحث على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي العلوم النفسية وعدد من مدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الثانوية.

وبعد تحليل استجابات الخبراء البالغ عددهم (6) خبراء عدلت بعض الأهداف، وحذف (12) هدفا لم تبلغ نسبة الاتفاق التي اعتمدها الباحث وهي (80٪) من موافقة الخبراء. وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (32) هدفا سلوكيا، بواقع (10) أهداف سلوكية لمستوى المعرفة، و(12) هدفا سلوكيا لمستوى الفهم، و (10) أهداف سلوكية لمستوى التطبيق.

سابعا: إعداد الخطط التدريسية

يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلبته لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وتضم

---

(1) عبد العال، سمير محمد. " استخدام التعليم المبرمج في تدريس مادة الميكانيك "، جمهورية مصر العربية، جامعة أسيوط، 1974. (رسالة ماجستير غير منشورة)، ص47.

هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها، فهي تخطيط منظم ومترابط للحقائق والخبرات التي يريد المدرس أن يلم بها طلبته[1].

ويحظى التخطيط اليومي بأهمية خاصة في العملية التعليمية ؛ وذلك ناتج عن ارتباطه المباشر بعملية التدريس، وبتنفيذ الأنموذج التدريسيّ المقترح، ولتأثيره في فاعلية التدريس، إذ إنه يعد اقرب صور التخطيط ارتباطاً بالمواقف التعليمية المباشرة[2]. ولما كان إعداد الخطط التدريسية واحدا من متطلبات التدريس الناجح فقد اعد الباحث خططا تدريسية لموضوعات الإملاء التي ستدرس في التجربة، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصاغة، وعلى وفق الأساليب الثلاثة، أسلوب الإملاء الاختباري بالنسبة لطلبة المجموعة التجريبية الأولى، وأسلوب الإملاء الذاتي بالنسبة لطلبة المجموعة التجريبيةالثانية، وأسلوب الإملاء الاستباري بالنسبة لطلبة المجموعة التجريبية الثالثة. وقد عرض نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها، وأصبحت جاهزة للتنفيذ.

ثامنا : الاختبار التحصيلي

1. إعداد الخريطة الاختبارية :

تتطلب الاختبارات التحصيلية وضع خريطة اختبارية تضمن توزيع فقرات الاختبار على الأفكار الرئيسة للمادة، والأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار

---

(1) عزيز، صبحي خليل. أصول وتقنيات التدريس والتدريب، الجامعة التكنولوجية، بغداد، 1985، ص314.

(2) الجلاد، ماجد زكي. تدريس التربية الإسلامية – الأسس النظرية والأساليب العملية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2004، ص205.

إلى قياسها وعلى وفق الأهمية النسبية لكل منها، فضلا عن أنها من متطلبات صدق المحتوى، ولأجل ذلك اعد الباحث خريطة اختبارية للموضوعات التي ستدرس في التجربة والأهداف السلوكية للمستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم. وقد حسبت أوزان محتوى الموضوعات في ضوء مفاهيمها التي كانت متساوية، وحسبت أوزان مستويات الأهداف اعتمادا على عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى بحسب أهداف كل موضوع إلى العدد الكلي للأهداف، وحدد عدد فقرات الاختبار بـ (30) فقرة موضوعية وزعت على خلايا مصفوفة (جدول المواصفات) الخريطة الاختبارية والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11)

الخريطة الاختبارية

الموضوعات	عدد الدروس	وزن المحتوى	عدد الأهداف السلوكية			عدد الفقرات			عدد الفقرات الكلي
			تذكر	فهم	تطبيق	تذكر	فهم	تطبيق	
رسم الهمزة المتوسطة على الألف	2	%20	3	3	2	3	3	1	7
رسم الهمزة المتوسطة على الواو	3	%30	2	3	3	2	3	3	8
رسم الهمزة المتوسطة على الياء	3	%30	3	3	2	3	3	2	8
رسم الهمزة المتوسطة المفردة	2	%20	2	3	3	1	3	3	7
المجموع	10	%100	10	12	10	9	12	9	30

2. صياغة فقرات الاختبار :

لقد اعتمد الباحث عند صياغة فقرات الاختبار التحصيلي الفقرات الموضوعية لما تمتاز به من موضوعية في التصحيح، إذ لا يختلف في تصحيحها اثنان إذا وضعت بشكل جيد فهي تتصف بثبات وصدق عاليين، فضلا عن الشمولية، وتعليم الطلبة الدقة في اختيار الإجابة.

وصاغ الباحث (40) فقرة موزعة على سؤالين هما : الأول يتكون من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد التي توصف بأنها شائعة الاستعمال، وتفوق الأنواع الأخرى الموضوعية صدقا وثباتا، فضلا عن سهولة تحليل نتائجها إحصائيا، وقدرتها على الحد من اثر الحدس والتخمين، والثاني يتكون من (20) فقرة من نوع التكميل التي توصف بأنها سهلة التصحيح، وتغطي مساحة كبيرة من المادة الدراسية قياسا بأنواع الفقرات الأخرى، فضلا عن أن التخمين فيها اقل من غيرها، والسبب في صياغة (40) فقرة أكثر من العدد المحدد في الخريطة الاختبارية هو التحوط في عدم حصول بعض الفقرات على موافقة الخبراء، أو أنها تتميز بصعوبة أو سهولة كبيرة جدا، أو أنها لا تمتلك قوة تمييزية مقبولة.

3. صدق الاختبار :

يعد الصدق من مواصفات الاختبار الجيد، ويكون الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما اعد لأجل قياسه، وبغية التثبت من صدق الاختبار الذي أعده الباحث عرض على عدد من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس، وفي العلوم التربوية والنفسية لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات من عدم صلاحيتها في قياس ما وضعت لأجل قياسه. وبعد أن حصل الباحث على ملاحظات الخبراء وآرائهم عدلت بعض الفقرات، وأُعيدت صياغة بعضها الآخر، وحذفت بعض الفقرات لأنها لم تحصل على نسبة الموافقة التي حددها الباحث بـ (80 ٪) من مجموع الخبراء الكلي.

4. **تعليمات الاختبار : وضع الباحث التعليمات الآتية :**

أ. تعليمات الإجابة :

- اكتب اسمك، وشعبتك في المكان المخصص لها في ورقة الإجابة.
- أمامك اختبار يتكون من عدد من الفقرات، المطلوب الإجابة عنها جميعها دون ترك أي فقرة منها.

ب. تعليمات التصحيح :

خصصت درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة، وصفر للفقرة التي تكون إجابتها غير صحيحة، وتعامل الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة.

5. **التجربة الاستطلاعية :**

لغرض معرفة المدة التي تستغرقها الإجابة على الاختبار، ووضوح فقراته، وكشف الغامض منها، طبقه الباحث على عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط من مجتمع البحث نفسه ولها مواصفات عينة البحث نفسها كان عددها (20) طالبة، فاتضح أن الفقرات كانت واضحة وغير غامضة لدى الطالبات، وان وسط الوقت المستغرق في الإجابة هو (40) دقيقة.

6. **التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :**

إن الغرض من تحليل فقرات الاختبار التثبت من صلاحية كل فقرة، وتحسين نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات الضعيفة جدا أو الصعبة جدا أو غير المميزة، واستبعاد غير الصالح منها. لذلك طبق الباحث الاختبار على عينة مماثلة لعينة البحث تكونت من (100) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، ولتسهيل الإجراءات الإحصائية فقد رتبت الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم اختيرت العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (27 ٪) بوصفها

أفضل مجموعتين لتمثيل العينة كلها. وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

أ-مستوى صعوبة الفقرات :

يقصد بصعوبة الفقرة نسبة الطلبة الذين يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة (عودة، 1993، ص 289)، وبعد أن حسب الباحث معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تتراوح بين (35، 0) و (67، 0)، وتعد الفقرات الاختبارية مقبولة إذا كان معدل صعوبتها بين (20، 0) و (80، 0)[1]. وهذا يعني إن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12) معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي

السؤال الأول		السؤال الثاني	
تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة	تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة
1	0.40	1	0.40
2	0.55	2	0.44
3	0 ،49	3	0 ،55
4	0 ،67	4	0 ،38
5	0 ،35	5	0 ،35
6	0 ،37	6	0 ،60
7	0 ،62	7	0 ،45
8	0 ،45	8	0 ،40
9	0 ،50	9	0 ،60
10	0 ،48	10	0 ،50

)1 (Bloom , B.S. and Other ، Hand is formative and sumtive Evaiution of student : learning ,new- york, Mecraw hill, 1971. p:66.

السؤال الأول		السؤال الثاني	
تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة	تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة
11	0 ،45	11	0 ،45
12	0 ،50	12	0 ،45
13	0 ،48	13	0 ،50
14	0 ،60	14	0 ،39
15	0.50	15	0.38

ب-قوة تمييز الفقرات :

يقصد بقوة التمييز قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا بالنسبة إلى الصفة التي يقيسها الاختبار، والفقرة الجيدة هي ما تخدم هذا الغرض[1]. وبعد أن حسب الباحث القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تتراوح بين (0.39) و (0.68)، والأدبيات تشير إلى إن الفقرة التي يقل معامل قوتها التمييزية عن (0.20) يستحسن حذفها أو تعديلها[2]. لذا أبقى الباحث على الفقرات جميعها دون حذف أو تعديل، والجدول (13) يوضح ذلك.

---

(1) أحمد، محمد عبد السلام. القياس النفسي والتربوي. مكتبة النهضة المصرية، 1960، ص339.

(2) امطانيوس، ميخائيل. القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق، سوريا، 1997، ص100.

الجدول (13)

معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي

السؤال الأول		السؤال الثاني	
تسلسل الفقرة	قوة التمييز	تسلسل الفقرة	قوة التمييز
1	0.50	1	0.55
2	0.45	2	0.55
3	0.45	3	0.52
4	0.39	4	0.62
5	0.65	5	0.65
6	0.55	6	0.58
7	0.50	7	0.55
8	0.68	8	0.62
9	0.60	9	0.55
10	0.40	10	0.45
11	0.50	11	0.48
12	0.55	12	0.65
13	0.45	13	0.55
14	0.48	14	0.45
15	0.50	15	0.55

ج- فعالية البدائل الخاطئة :

عندما يكون الاختبار من الاختيار من متعدد يفترض أن تكون البدائل الخاطئة جذابة للتثبت من أنها تؤدي الدور الموكل إليها في تشتيت انتباه الطلبة الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة، وعدم الاتكال على الصدفة.[1]

والبديل الجيد هو ذلك البديل الذي يجذب عددا من طلبة المجموعة الدنيا اكبر من طلبة المجموعة العليا، وبعكسه يعد غير فعال وينبغي حذفه. ويكون البديل أكثر فعالية كلما ازدادت قيمته في السالب[2]، وبعد أن أجرى الباحث العمليات الإحصائية اللازمة لذلك، ظهر لديه أن البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الأول من الاختبار التحصيلي البعدي قد جذبت إليها عددا من طالبات المجموعة الدنيا اكبر من طالبات المجموعة العليا، لذا تقرر الإبقاء عليها جميعها دون حذف أو تعديل. والجدول (14) يوضح ذلك.

---

(1) امطانيوس، ميخائيل. القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق، سوريا، 1997، ص101.

(2) عودة، احمد سليمان. القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط3، دار الأمل للنشر والتوزيع عمان، 1993، ص125.

الجدول (14)

فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الأول في الاختبار التحصيلي البعدي

تسلسل الفقرة	فعالية البديل الخاطئ الأول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث
1	3-	11-	11-
2	13-	4-	12-
3	12-	16-	3-
4	2-	11-	31-
5	13-	4-	22-
6	11-	11-	11-
7	13-	10-	2-
8	11-	26-	4-
9	15-	10-	9-
10	13-	16-	10-
11	31-	16-	11-
12	22-	16-	1-
13	11-	2-	2-
14	112	13-	13-
15	5-	3-	13-

7. ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار التوصل إلى النتائج نفسها عند إعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وفي حدود زمن يتراوح من أسبوع إلى أسبوعين، إذ أن قلة المدة

قد تتيح فرصة للتذكر وطولها قد يتيح فرصة لنمو الأفراد ومن ثم يتغير أداؤهم[1].

واختار الباحث طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات الاختبار التحصيلي البعدي، وعند تقدير الثبات بطريقة التجزئة النصفية، يتم الحصول على درجة فرعية لكل من النصفين، ثم يتم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، وبالنتيجة يكون تقدير الثبات المستخرج هو لنصف الاختبار، ولتقدير ثبات الاختبار كله تستعمل معادلة سبيرمان- براون لتنبؤ معمل الثبات للاختبار الكلي[2]. واعتمد الباحث درجات عينة التحليل الإحصائي نفسها، وقسمها على جزئين درجات الفرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، وبعد تصحيح الإجابات، ووضع الدرجات، واستعمال معادلة ارتباط بيرسون (Bearson) بلغ معامل الثبات (0.78) وبعد تصحيحه بوساطة معادلةسبيرمان – براون بلغ (0.83) وهو معامل ثبات مقبول بالنسبة إلى الاختبارات غير المقننة.

8. الصورة النهائية للاختبار :

بعد إنهاء الإجراءات الإحصائية المتعلقة بالاختبار وفقراته، أصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من سؤالين هما : الأول يتكون من (15) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، والثاني يتكون من (15) فقرة أيضا من نوع التكميل.

---

(1) داود، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن. مناهج البحث التربوي، بغداد، دار الحكمة للطبع والنشر، العراق، بغداد، 1999، ص122.

(2) النبهان، موسى : أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص244.

تاسعا : تطبيق التجربة :

اتبع الباحث في أثناء تطبيق التجربة ما يأتي :

1. بدأ تطبيق التجربة على طلبة المجموعات الثلاث يوم8 / 10 / 2005 بتدريس مدرس اللغة العربية ومدرستها ثلاثة دروس أسبوعيا لكل مجموعة درس واحد، واستمرت التجربة حتى يوم 31 / 12 / 2005.
2. وضح الباحث عن طريق مدرس اللغة العربية ومدرستها في اليوم الأول من تطبيق التجربة، وقبل التدريس الفعلي لطلبة كل مجموعة من المجموعات الثلاث طبيعة الأسلوب الذي سيتبع معهم وكيفية التعامل معه.
3. درس المدرس والمدرسة اللذين انيطت بهما مهمة التدريس طلبة المجموعات الثلاث مادة الإملاء مستندين إلى الخطط التدريسية التي وضعها الباحث.
4. طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي على طلبة مجموعات البحث الثلاث يوم 17 / 12 / 2005، في الساعة التاسعة صباحا، وطلب الباحث من الطلبة قراءة التعليمات بدقة قبل الإجابة عن فقرات الاختبار، وساعد الباحث في الإشراف على تطبيق الاختبار مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدرستين، ومن ثم أعاد تطبيق الاختبار بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول لقياس الاحتفاظ بالتحصيل.

عاشراً : الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه:

1- تحليل التباين الأحادي : استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعات البحث الثلاث عند التكافؤ الإحصائي لعدد من المتغيرات، وفي تحليل النتائج النهائية.

2- مربع كاي (كا2) : استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية بين مجموعات البحث الثلاث عند التكافؤ الإحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للآباء وللأمهات.

3-معامل الصعوبة : استعملت هذه الوسيلة لحساب معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي.

4- معامل تمييز الفقرة : استعملت هذه الوسيلة لحساب القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي.

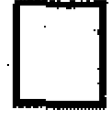
5- فعالية البدائل الخاطئة :استعملت هذه الوسيلة لإيجاد فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الاول في الاختبار التحصيلي البعدي.

6- معامل ارتباط بيرسون : استعملت هذه الوسيلة لحساب ثبات الاختبار التحصيلي البعدي.

7- معادلة سبيرمان – براون : استعملت هذه الوسيلة لتصحيح ثبات الاختبار التحصيلي البعدي.

8- طريقة شيفيه :استعملت هذه الوسيلة لمعرفة اتجاه الفروق الإحصائية بين المجموعات الثلاث.

9- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين : استعملت هذه الوسيلة لتعرف الفروق بين تحصيل الطلاب والطالبات في داخل المجموعات التجريبية الثلاث.



الفصل الرابع : نتائج البحث

يضم هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصل إليها الباحث وتفسيرها، والاستنتاجات، والتوصيات، والمقترحات التي يمكن صياغتها في ضوء النتائج.

عرض النتائج :

الفرضية الصفرية الأولى :

بعد تحليل البيانات ظهر أن متوسط طلبة المجموعة التجريبية الأولى (18.25) درجة، ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (13.381) درجة، في حين كان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثالثة (10.785) درجة. وجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	18.25	4.84
المجموعة التجريبية الثانية	13.381	4.73
المجموعة التجريبية الثالثة	10.785	4.98

وللتثبت من صحة فرضية البحث، ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي فظهر ان هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طلبة المجموعات الثلاث، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (53.694) اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (6.634)، وبدرجتي حرية (2، 249) وجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16)

نتائج تحليل التباين لدرجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2312.437	2	1206.218	53.694	6.634	دالة عند مستوى 0.01
داخل المجموعات	5593.702	249	22.465			
الكلي	8006.139	251				

واستنادا إلى نتائج تحليل التباين الموجودة في الجدول أعلاه ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05، 0) في درجات تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء بين المجموعة الأولى التي يستعمل معها الأسلوب الاختباري، والمجموعة الثانية التي يستعمل معها الأسلوب الذاتي، والمجموعة الثالثة التي يستعمل معها الأسلوب الاستباري ".

ولتعرف الفروق بين متوسطات درجات طلبة مجموعات البحث الثلاث، وتحديد أي المجموعات يختلف متوسط تحصيل طلبتها اختلافا ذا دلالة إحصائية استعمل الباحث طريقة شيفيه (Sheffe)، وجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17)

قيم شيفيه المحسوبة والحرجة

الموازنة بين المجموعات	قيمة شيفيه المحسوبة	قيمة شيفيه الحرجة
الأولى والثانية	6.631	
الأولى والثالثة	10.346	3.642
الثانية والثالثة	3.536	

يتضح من نتائج طريقة شيفيه الموجودة في الجدول أعلاه ما يأتي :

1- إن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين استعمل معهم أسلوب الإملاء الاختباري يختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم أسلوب الإملاء الذاتي، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (6.631) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (3.642)، ولمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الأولى.

2- إن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الاختباري يختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم أسلوب الإملاء الاستباري، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (10.346) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (3.642)، ولمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الأولى.

3- إن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم أسلوب الإملاء الذاتي لا يختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الاستباري، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (3.536) أقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (3.642).

الفرضية الصفرية الثانية :

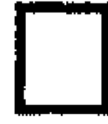
بعد تحليل البيانات ظهر أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (16.86) درجة، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (12.604) درجة، في حين كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (9.86) درجة. وجدول (18) يوضح ذلك.

جدول (18)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	16.86	4.405
المجموعة التجريبية الثانية	12.604	4.645
المجموعة التجريبية الثالثة	9.86	4.872

وللتثبت من صحة فرضية البحث، ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي فظهر ان هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاث، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (24.793) اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (6.634)، وبدرجتي حرية (2، 126) وجدول (19) يوضح ذلك.



جدول (19)

نتائج تحليل التباين لدرجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	1069.876	2	534.938	24.793	6.634	دالة عند مستوى 0.01
داخل المجموعات	2718.605	126	21.567			
الكلي	3788.481	128				

واستنادا إلى نتائج تحليل التباين الموجودة في الجدول أعلاه ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05، 0) في درجات تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء بين المجموعة الأولى التي يستعمل معها الأسلوب الاختباري، والمجموعة الثانية التي يستعمل معها الأسلوب الذاتي، والمجموعة الثالثة التي يستعمل معها الأسلوب الاستباري ".

ولتعرف الفروق بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث، وتحديد أي المجموعات يختلف متوسط تحصيل طلابها اختلافا ذا دلالة إحصائية استعمل الباحث طريقة شيفيه (Sheffe)، وجدول (20) يوضح ذلك.

جدول (20)

قيم شيفيه المحسوبة والحرجة

الموازنة بين المجموعات	قيمة شيفيه المحسوبة	قيمة شيفيه الحرجة
الأولى والثانية	4.251	3.642
الأولى والثالثة	6.993	
الثانية والثالثة	2.741	

يتضح من نتائج طريقة شيفيه الموجودة في الجدول أعلاه ما يأتي :

1- إن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين استعمل معهم أسلوب الإملاء الاختباري يختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الذاتي، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (4.251) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (3.642)، ولمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الاولى.

2- إن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الاختباري يختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الاستباري، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (6.993) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (3.642)، ولمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الاولى.

3- إن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الذاتي لا يختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الاستباري، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (2.741) اقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (3.642).

الفرضية الصفرية الثالثة :

بعد تحليل البيانات ظهر ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (19.707) درجة، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (14.195) درجة، في حين كان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة (11.756) درجة. وجدول (21) يوضح ذلك.

جدول (21)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	19.707	4.136
المجموعة التجريبية الثانية	14.195	4.739
المجموعة التجريبية الثالثة	11.756	4.983

وللتثبت من صحة فرضية البحث، ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي فظهر ان هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طالبات المجموعات الثلاث، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (31.685) اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (6.634)، وبدرجتي حرية (2، 120) وجدول (22) يوضح ذلك.

جدول (22)

نتائج تحليل التباين لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	1360.585	2	680.293	31.685	6.634	دالة عند مستوى 0.01
داخل المجموعات	2576.488	120	21.471			
الكلي	3937.073	122				

واستنادا إلى نتائج تحليل التباين الموجودة في الجدول أعلاه ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05، 0) في درجات تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء بين

المجموعة الأولى التي يستعمل معها الأسلوب الاختباري، والمجموعة الثانية التي يستعمل معها الأسلوب الذاتي، والمجموعة الثالثة التي يستعمل معها الأسلوب الاستباري ".

ولتعرف الفروق بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث، وتحديد أي المجموعات يختلف متوسط تحصيل طالباتها اختلافا ذا دلالة إحصائية استعمل الباحث طريقة شيفيه (Sheffe)، وجدول (23) يوضح ذلك.

جدول (23)

قيم شيفيه المحسوبة والحرجة

الموازنة بين المجموعات	قيمة شيفيه المحسوبة	قيمة شيفيه الحرجة
الأولى والثانية	5.388	3.642
الأولى والثالثة	7.772	
الثانية والثالثة	2.384	

يتضح من نتائج طريقة شيفيه الموجودة في الجدول أعلاه ما يأتي :

1- إن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الاختباري يختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الذاتي، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (5.388) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (3.642)، ولمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الاولى.

2- إن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الاختباري يختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الاستباري، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (7.772)

اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (3.642)، ولمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الاولى.

3- إن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الذاتي لا يختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الاستباري، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (2.384) اقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (3.642).

الفرضية الصفرية الرابعة :

بعد تحليل البيانات ظهر ان متوسط درجات احتفاظ طلبة المجموعة التجريبية الأولى (17.761) درجة، ومتوسط درجات احتفاظ طلبة المجموعة التجريبية الثانية (12.869) درجة، في حين كان متوسط درجات احتفاظ طلبة المجموعة التجريبية الثالثة (9.94) درجة. وجدول (24) يوضح ذلك.

جدول (24)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	17.761	4.912
المجموعة التجريبية الثانية	12.869	4.831
المجموعة التجريبية الثالثة	9.94	4.722

وللتثبت من صحة فرضية البحث، ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي فظهر ان هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.1) بين متوسطات درجات طلبة المجموعات الثلاث، إذ

كانت القيمة الفائية المحسوبة (53.278) اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (6.634)، وبدرجتي حرية (2، 249) وجدول (25) يوضح ذلك.

جدول (25)

نتائج تحليل التباين لدرجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2623.357	2	1311.679	53.278	6.634	دالة عند مستوى 0.01
داخل المجموعات	5161.500	249	20.729			
الكلي	7784.857	251				

واستنادا إلى نتائج تحليل التباين الموجودة في الجدول أعلاه ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05، 0) في درجات الاحتفاظ بالتحصيل لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء بين المجموعة الأولى التي يستعمل معها الأسلوب الاختباري، والمجموعة الثانية التي يستعمل معها الأسلوب الذاتي، والمجموعة الثالثة التي يستعمل معها الأسلوب الاستباري ".

ولتعرف الفروق بين متوسطات درجات احتفاظ طلبة مجموعات البحث الثلاث، وتحديد أي المجموعات يختلف متوسط تحصيل طلبتها اختلافا ذا دلالة إحصائية استعمل الباحث طريقة شيفيه (Sheffe)، وجدول (26) يوضح ذلك.

جدول (26)

قيم شيفيه المحسوبة والحرجة

الموازنة بين المجموعات	قيمة شيفيه المحسوبة	قيمة شيفيه الحرجة
الأولى والثانية	6.968	3.642
الأولى والثالثة	11.141	
الثانية والثالثة	3.172	

يتضح من نتائج طريقة شيفيه الموجودة في الجدول أعلاه ما يأتي :

1- إن متوسط درجات احتفاظ طلبة المجموعة التجريبية الاولى الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الاختباري يختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات احتفاظ طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الذاتي، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (6.968) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (3.642)، ولمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الاولى.

2- إن متوسط درجات احتفاظ طلبة المجموعة التجريبية الاولى الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الاختباري يختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات احتفاظ طلبة المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الاستباري، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة(11.141) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (3.642)، ولمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الاولى.

3- إن متوسط درجات احتفاظ طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الذاتي لا يختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات احتفاظ طلبة المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الاستباري، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة(3.172) اقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (3.642).

الفرضية الصفرية الخامسة :

بعد تحليل البيانات ظهر ان متوسط درجات احتفاظ طلاب المجموعة التجريبية الأولى (16.348) درجة، ومتوسط درجات احتفاظ طلاب المجموعة التجريبية الثانية (12.116) درجة، في حين كان متوسط درجات احتفاظ طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (8.907) درجة. وجدول (27) يوضح ذلك.

جدول (27)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	16.348	4.308
المجموعة التجريبية الثانية	12.116	4.505
المجموعة التجريبية الثالثة	8.907	4.539

وللتثبت من صحة فرضية البحث، ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي فظهر ان هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.1) بين متوسطات درجات احتفاظ طلاب المجموعات الثلاث، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (30.122) اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (6.634)، وبدرجتي حرية (2، 126) وجدول (28) يوضح ذلك.

جدول (28)

نتائج تحليل التباين لدرجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	1198.202	2	599.101	30.221	6.634	دالة عند مستوى 0.01
داخل المجموعات	2497.814	126	19.824			
الكلي	3696.016	128				

واستنادا إلى نتائج تحليل التباين الموجودة في الجدول أعلاه ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05، 0) في درجات الاحتفاظ بالتحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء بين المجموعة الأولى التي يستعمل معها الأسلوب الاختباري، والمجموعة الثانية التي يستعمل معها الأسلوب الذاتي، والمجموعة الثالثة التي يستعمل معها الأسلوب الاستباري ".

ولتعرف الفروق بين متوسطات درجات احتفاظ طلاب مجموعات البحث الثلاث، وتحديد أي المجموعات يختلف متوسط تحصيل طلابها اختلافا ذا دلالة إحصائية استعمل الباحث طريقة شيفيه (Sheffe)، وجدول (29) يوضح ذلك.

جدول (29)

قيم شيفيه المحسوبة والحرجة

الموازنة بين المجموعات	قيمة شيفيه المحسوبة	قيمة شيفيه الحرجة
الأولى والثانية	4.408	3.642
الأولى والثالثة	7.751	
الثانية والثالثة	3.342	

يتضح من نتائج طريقة شيفيه الموجودة في الجدول أعلاه ما يأتي :

1- إن متوسط درجات احتفاظ طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الاختباري يختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات احتفاظ طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الذاتي، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (4.408) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (3.642)، ولمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الاولى.

2- إن متوسط درجات احتفاظ طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الاختباري يختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات احتفاظ طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الاستباري، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة(7.751) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (3.642)، ولمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الاولى.

3- إن متوسط درجات احتفاظ طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الاختباري لا يختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات احتفاظ طلاب المجموعة التجريبية الثالثةالذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الاستباري، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (3.342) اقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (3.642).

الفرضية الصفرية السادسة :

بعد تحليل البيانات ظهر ان متوسط احتفاظ درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (19.243) درجة، ومتوسط درجات احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الثانية (13.658) درجة، في حين كان متوسط درجات احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الثالثة (11.024) درجة. وجدول (30) يوضح ذلك.

جدول (30)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	19.243	4.072
المجموعة التجريبية الثانية	13.658	4.531
المجموعة التجريبية الثالثة	11.024	4.634

وللتثبت من صحة فرضية البحث، ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي فظهر ان هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات احتفاظ درجات طالبات المجموعات الثلاث، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (36.979) اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (6.634)، وبدرجتي حرية (2، 120) وجدول (31) يوضح ذلك.

جدول (31)

نتائج تحليل التباين لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	1444.504	2	722.252	36.979	6.634	دالة عند مستوى 0.01
داخل المجموعات	2343.756	120	19.531			
الكلي	3788.260	122				

واستنادا إلى نتائج تحليل التباين الموجودة في الجدول أعلاه ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05، 0) في درجات الاحتفاظ بالتحصيل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء بين المجموعة الأولى التي يستعمل معها الأسلوب الاختباري،

والمجموعة الثانية التي يستعمل معها الأسلوب الذاتي، والمجموعة الثالثة التي يستعمل معها الأسلوب الاستباري ".

ولتعرف الفروق بين متوسطات درجات احتفاظ طالبات مجموعات البحث الثلاث، وتحديد أي المجموعات يختلف متوسط تحصيل طالباتها اختلافا ذا دلالة إحصائية استعمل الباحث طريقة شيفيه (Sheffe)، وجدول (32) يوضح ذلك.

جدول (32)

قيم شيفيه المحسوبة والحرجة

الموازنة بين المجموعات	قيمة شيفيه المحسوبة	قيمة شيفيه الحرجة
الأولى والثانية	5.775	3.642
الأولى والثالثة	8.499	
الثانية والثالثة	2.723	

يتضح من نتائج طريقة شيفيه الموجودة في الجدول أعلاه ما يأتي :

1- إن متوسط درجات احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الاولى الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الاختباري يختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الذاتي، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (5.775) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (3.642)، ولمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الاولى.

2- إن متوسط درجات احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الاولى الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الاختباري يختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الاستباري، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة(8.499) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (3.642)، ولمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الاولى.

3- إن متوسط درجات احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الثانية الذين

استعمل معهم أسلوب الاملاء الذاتي لا يختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم أسلوب الاملاء الاستباري، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة(2.723) اقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (3.642).

الفرضية الصفرية السابعة :

بعد تحليل بيانات الاختبار التحصيلي البعدي ظهر ان متوسط طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستعمال اسلوب الاملاء الاختباري (16.86) في حين كان متوسط تحصيل طالباتها (19.707)، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (3.05) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.99) وبدرجة حرية (82)، مما يعني وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (0.05) لمصلحة الطالبات. وجدول (33) يوضح ذلك.

جدول (33)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى وطالباتها في الاختبار التحصيلي البعدي

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
طلاب	43	16.86	19.404	82	3.05	1.99	دالة عند مستوى 0.05
طالبات	41	19.707	17.106				

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية السابعة التي تنص على " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ، 0) بين درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي يستعمل معها الأسلوب الاختباري وبين درجات تحصيل طالباتها ".

الفرضية الصفرية الثامنة :

بعد تحليل بيانات الاختبار التحصيلي البعدي ظهر ان متوسط طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال اسلوب الاملاء الذاتي(12.604) في حين كان متوسط تحصيل طالباتها (14.195)، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (1.553) اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.99) وبدرجة حرية (82)، مما يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين الطلاب والطالبات وجدول (34) يوضح ذلك.

جدول (34)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية وطالباتها في الاختبار التحصيلي البعدي

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
طلاب	43	12.604	21.576	82	1.553	1.99	غير دالة عند مستوى 0.05
طالبات	41	14.195	22.458				

وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثامنة التي تنص على " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ، 0) بين درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي يستعمل معها الأسلوب الذاتي وبين درجات تحصيل طالباتها".

الفرضية الصفرية التاسعة :

بعد تحليل بيانات الاختبار التحصيلي البعدي ظهر ان متوسط طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستعمال اسلوب الاملاء الاستباري (9.860) في حين كان متوسط تحصيل طالباتها (11.756)، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (1.263) اقل من

القيمة التائية الجدولية البالغة (1.99) وبدرجة حرية (82)، مما يعني عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين الطلاب والطالبات وجدول (35) يوضح ذلك.

جدول (35)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة وطالباتها في الاختبار التحصيلي البعدي

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
طلاب	43	9.860	23.726	82	1.263	1.99	غير دالة عند مستوى 0.05
طالبات	41	11.756	24.830				

وبذلك تقبل الفرضية الصفرية التاسعة التي تنص على " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ، 0) بين درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي يستعمل معها الأسلوب الاستباري وبين درجات تحصيل طالباتها ".

الفرضية الصفرية العاشرة :

بعد تحليل بيانات اختبار الاحتفاظ بالتحصيل ظهر ان متوسط طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستعمال اسلوب الاملاء الاختباري (16.348) في حين كان متوسط طالباتها (19.243)، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (3.161) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.99) وبدرجة حرية (82)، مما يعني وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (0.05) لمصلحة الطالبات. وجدول (36) يوضح ذلك.

جدول (36)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى وطالباتها في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
طلاب	43	16.348	18.558	82	3.161	1.99	دالة عند مستوى 0.05
طالبات	41	19.243	16.581				

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية العاشرة التي تنص على " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ، 0) بين درجات الاحتفاظ بالتحصيل لدى طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي يستعمل معها الأسلوب الاختباري وبين درجات الاحتفاظ بالتحصيل لدى طالباتها ".

الفرضية الصفرية الحادية عشرة :

بعد تحليل بيانات اختبار الاحتفاظ بالتحصيل ظهر ان متوسط طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال اسلوب الاملاء الذاتي (12.116) في حين كان متوسط طالباتها (13.658)، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (1.564) اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.99) وبدرجة حرية (82)، مما يعني عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (0.05) لمصلحة الطالبات. وجدول (37) يوضح ذلك.

جدول (37)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية وطالباتها في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
طلاب	43	12.116	20.295	82	1.564	1.99	غير دالة عند مستوى 0.05
طالبات	41	13.658	20.529				

وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الحادية عشرة التي تنص على " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ، 0) بين درجات الاحتفاظ بالتحصيل لدى طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي يستعمل معها الأسلوب الذاتي وبين درجات الاحتفاظ بالتحصيل لدى طالباتها ".

الفرضية الصفرية الثانية عشرة :

بعد تحليل بيانات اختبار الاحتفاظ بالتحصيل ظهر ان متوسط طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستعمال اسلوب الاملاء الاستباري (8.907) في حين كان متوسط طالباتها (11.024)، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (2.115) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.99) وبدرجة حرية (82)، مما يعني وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (0.05) لمصلحة الطالبات. وجدول (38) يوضح ذلك.

جدول (38)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة وطالباتها في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
طلاب	43	8.907	20.602	82	2.115	1.99	دالة عند مستوى 0.05
طالبات	41	11.024	21.473				

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية عشرة التي تنص على " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ، 0) بين درجات الاحتفاظ بالتحصيل لدى طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي يستعمل معها الأسلوب الاستباري وبين درجات الاحتفاظ بالتحصيل لدى طالباتها ".

تفسير النتائج :

يتضح مما سبق إن أسلوب الاملاء الاختباري أفاد طلبة المجموعة التجريبية الاولى بدليل ارتفاع مستوى تحصيلهم واحتفاظهم به، وتفوقهم على طلبة المجموعتين التجريبيتين الاخريين الثانية والثالثة في التحصيل والاحتفاظ، فضلا عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى على طلابها في التحصيل والاحتفاظ به، وتفوق طالبات المجموعة التجريبية الثالثة على طلابها في الاحتفاظ بالتحصيل فقط، ويرى الباحث ان هذه النتائج قد تعود إلى سبب واحد أو اكثر من الأسباب الآتية :

1- لما كان أساس التحصيل الجيد هو التشخيص الصحيح والمعالجة المطلوبة فان أسلوب الإملاء الاختباري عبارة عن تكرار للمعلومات بعد تشخيص مواطن عدم الفهم فيتمكن الطلبة من خلاله معالجة ما وقعن فيه من أخطاء وتجنبها لاحقا.

2- قد يكون لأسلوب الإملاء الاختباري مساهمة في زيادة نشاط طلبة المجموعة التجريبية الأولى على عكس أسلوبي الاملاء الذاتي والاملاء الاستباري.

3- قد تكون الموضوعات التي درست في أثناء التجربة من الموضوعات التي يصلح تدريسها على وفق أسلوب الاملاء الاختباري اكثر من غيره.

4- قد يكون الاسلوب الاستباري من الاساليب التي يصعب تدريسها على طلبة الصف الثاني المتوسط لانه يتطلب مهارات اعلى من مستوياتهم.

5- ان اسلوب الاملاء الاستباري جعل الطلبة يشعرون بمتعة التعليم، وكلما كان اسلوب تقديم المادة مشوقا واكثر اثارة ومشاركة يكون التدريس بشكله الافضل والامثل، وهذا ما حققه التدريس باسلوب الاملاء الاختباري.

6- ان الاملاء الاختباري يزيد من قدرة الطلبة في الاحتفاظ بالمادة.

7- ان الطلبة ولاسيما الطالبات وجدوا في اسلوب الاملاء الاختباري ما يلبي رغباتهم من خلال مشاركتهم الفعلية في حل الدرس الذي يقدم لهم، وبالنتيجة زيادة درجات الاحتفاظ بمادة الاملاء.

8- ان الخطوات التي اتبعت في تدريس مادة الاملاء على وفق اسلوب الاملاء الاختباري قد اثار انتباه طلبة المجموعة التجريبية للمادة ولاسيما الطالبات، وشوقهم الى متابعتها، والاقبال على دراستها وهذا ما اسهم بشكل فعال في ترسيخ المعلومات وتثبيتها في الذاكرة بصورة صحيحة، وهذا بدوره اسهم في زيادة احتفاظ طالبات المجموعة بالمادة اكثر من طلابها.

9- يؤدي الاملاء الاختباري الى تبادل الافكار والمعلومات بين الطلبة وزيادة الاتصال مما يؤثر في زيادة التحصيل والاحتفاظ بالمادة.

الاستنتاجات :

في ضوء نتائج البحث يمكن الباحث أن يستنتج ما يأتي :

1- إن أسلوبي الإملاء الاختباري يزيد من حيوية طلبة الصف الثاني المتوسط ونشاطهم في مادة الإملاء.

2- إن التعلم باسلوب الإملاء الاختباري يسهم إيجابيا في تحسين تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء.

3- إن استعمال اساليب الإملاء الاختباري والذاتي والاستباري يتطلب من مدرسي المادة وقتا وجهدا إضافيين.

التوصيات :

في ضوء النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:

1- تضمين مناهج طرائق تدريس اللغة العربية في كليات التربية والتربية الاساسية اساليب الإملاء المتنوعة التي ذكرها الباحث في دراسته الحالية.

2- تزويد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بأسلوب الإملاء الاختباري ليتمكنوا من تدريس طلبتهم على وفق خطواته.

3- اطلاع المشرفين التربويين على اساليب الاملاء وبيان اوجه الإفادة منها.

المقترحات :

استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية :

1- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في صفوف دراسية أخرى.

2- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات أخرى غير التحصيل كالاتجاه نحو المادة، أو الثقة بالنفس.

3- دراسة لتعرف اثر أساليب املائية أخرى غير المستعملة في الدراسة الحالية.

المصادر

- المصادر العربية

- الابراشي، محمد عطية. **الطرق الخاصة في التربية لتدريس اللغة العربية والدين**، مكتبة الانجلو المصرية، 1958.
- ابراهيم، عبد العليم. **الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية**، دار المعارف بمصر، ط4، د. ت.
- أبو عجيمة، محمود سمارة. **اللغة العربية نظامها وآدابها وقضاياه المعاصرة**، ط1، عمان، الاردن، 1989.
- ابو مغلي، سميح. **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**، ط2، دار مجدلاوي، عمان، 1986.
- أحمد، عبد القادر. **طرق تعليم اللغة العربية**، ط2، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1983.
- أحمد، محمد عبد السلام. **القياس النفسي والتربوي**. مكتبة النهضة المصرية، 1960.
- استيتة، سمير شريف. **علم اللغة التعلمي**، جامعة اليرموك، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد، الأردن، ب0ت.
- امطانيوس، ميخائيل. **القياس والتقويم في التربية الحديثة**، منشورات جامعة دمشق، سوريا، 1997.
- البجة، عبد الفتاح حسن. **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة للمرحلة الدراسية العليا**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1999.

- ـــــــ. **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة للمرحلة الدراسية الدنيا**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000.
- البستاني، كرم. **المنجد في اللغة العربية**، طبعة 38 منقحة، دار النشر، بيروت، 2000.
- البياتي، عبدالجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس. **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، 1977.
- التكريتي، صابر عوني جمعة. " **الأخطاء الاملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها** "، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد 2002. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- **الجلاد، ماجد زكي. تدريس التربية الإسلامية – الأسس النظرية والأساليب العملية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2004.**
- الجومرد، محمود. **الطرق العملية لتدريس اللغة العربية**، الموصل، مطبعة الهدف، 1962.
- حسان، تمام. **مناهج البحث في اللغة**، القاهرة، الانجلو المصرية، 1955.
- خاطر، محمود رشدي ومصطفى رسلان. **تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، دار الثقافة بمصر، القاهرة، 2000.
- الخطيب، محمد ابراهيم. " ضعف الطلاب في الاملاء وطرق علاجه"، **رسالة المعلم**، العدد الاول – المجلد السابع والعشرون، عمان، الاردن، 1986.

- الخليلي، خليل يوسف. **التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الاعدادي**، وزارة التربية والتعليم، البحرين، 1997.
- داود، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن. **مناهج البحث التربوي**، بغداد، دار الحكمة للطبع والنشر، العراق، بغداد، 1999.
- الدليمي، طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، **الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان2003.
- الدليمي، كامل محمود نجم، وطه علي حسين. **طرائق تدريس اللغة العربية**، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد، دار الكتب للطباعة والنشر، 1999.
- دمعة، مجيد ابراهيم. **طرائق تدريس اللغة العربية وتعليم القراءة للمبتدئين الصف الثالث**، دور المعلمين، بغداد، 1978.
- الرحيم، احمد حسن، **أصول تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**، ط2، مطبعة الآداب، النجف الاشرف، 1971.
- رزوق، اسعد، وعبد الله عبد الدائم. **موسوعة علم النفس**، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1977.
- زرازير، نعوم جرجيس. **الإملاء الفريد**، ط6، مطبعة النعمان، بغداد، 1973.
- الزوبعي، عبد الجليل ومحمد احمد الغنام، **مناهج البحث في التربية**، ج2، بغداد، مطبعة العاني، 1968.
- الزوبعي، عبد الجليل. **مناهج البحث في التربية**، ج1، جامعة بغداد، كلية التربية، 1981.

- السعدي، عماد توفيق، واخرون. **أساليب تدريس اللغة العربية**، الأردن، 1992.
- سمارة، عزيز وآخرون.**مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط 2، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، 1989.
- سمك، محمد صالح. **فن التدريس للغة القومية والتربية الدينية**، مكتبة الانجلو مصرية، 1969.
- ــــ. **فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها السلوكية وانماطها العملية**، مكتبة الانجلو المصرية، 1975.
- السيد، محمود احمد. **تعليم اللغة بين الواقع والطموح**، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، دمشق، 1988.
- شحاته، حسن. **تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره**، ط3، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1996.
- ــــ. **تعليم الاملاء في والوطن العربي، أسسه وتقويمه وتطويره**، دار المصرية اللبنانية، 1994.
- ــــ. " الأخطاء الاملائية الشائعة في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية تشخيصها وعلاجها "، الجامعة الاردنية، **مجلة دراسات**، م 10، العدد(1)، حزيران 1978.
- ظافر، محمد اسماعيل. **التدريس في اللغة العربية**، دار المريخ، الرياض، 1984.
- الظاهر، زكري حمد، واخرون. **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 1999.
- الطريفي، يوسف عطا، **الواضح في الإملاء وعلامات الترقيم**، ط1، دار الإسراء للطباعة والنشر، الاردن2005.

- عاقل، فاخر. **معجم العلوم النفسية**، ط1، دار الرائد العربي، بيروت، 1988.
- عامر، فخر الدين. **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية في التربية الاسلامية**، ط1، دار الكتب الوطنية، منشورات جامعة الفاتح، 1992.
- عبد الرحمن، أنور حسين، وفلاح محمد حسن الصافي : **مناهج البحث بين النظرية والتطبيق**، دار التأميم للطباعة والنشر، كربلاء، 2005.
- عبد العال، سمير محمد. " **استخدام التعليم المبرمج في تدريس مادة الميكانيك** "، جمهورية مصر العربية، جامعة أسيوط، 1974. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- العزاوي، نضال رشيد مزاحم. " **اثر اساليب التعلم من اجل التمكن في تحصيل الطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الاملاء** "، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2003. (رسالة ماجستير غير منشورة)
- عزيز، صبحي خليل. **أصول وتقنيات التدريس والتدريب**، الجامعة التكنولوجية، بغداد، 1985.
- العساف، صالح بن حمد. **المدخل إلى البحث في العلومالسلوكية**، ط1، جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، الرياض، 1989.
- عطية، محسن علي. " **الاخطاء الاملائية لدى طلبة المرحلة المتوسطة**"جامعة بغداد / كلية التربية، 1987. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- عودة، احمد سليمان. **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط3، دار الأمل للنشر والتوزيع عمان، 1993.

- عـــون، حســـن. **اللغـــة والنحـــو**، دراســـة تحليليـــة ومقارنـــة، ط1، الاسكندرية، 1952.
- فان دالين، ديوبولد.ب، واخرون. **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة عمر نبيل واخرون، ط3، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1985.
- فريحة، انيس. **تبسيط قواعد اللغة العربية وتبويبها على أساس منطقي جديد**، مطابع المرسلين اللبنانيين، جوزيه، 1960.
- فريلند، جورج.أ. **أساليب التدريس الحديثة في المدرسة الابتدائية**، ط2، ترجمة عبد العزيز عبد الحميد واحمد عزت راجح، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، بيروت، 1956.
- فضل الله، محمد رجب. **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، جامعة قناة السويس، 1998.
- مدكور، علي احمد. **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
- المشهداني، شفاء ابراهيم. " **مستوى التحصيل النحوي والاملائي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة بغداد** "، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2003. (رسالة ماجستير غير منشورة)
- ملحم، سامي محمد : **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، 2000.
- النبهان، موسى : **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004.
- نجار، فريد جبرائيل. **قاموس التربية وعلم النفس**، الجامعة الامريكية، بيروت، 1961.

- النعيمي، عبد الحميد ودحام الكيال. **الإملاء الواضح**، ط3، بغداد، مطبعة اسعد، (حقوق الطبع محفوظة)، 1967.
- الهاشمي، عابد توفيق. **الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية**، مطبعة الإرشاد، بغداد، 1972.
- الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي. " مدخل الإتقان من الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية "، **مجلة الأستاذ**، العدد 26، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2001.
- ـــــــ. **التعبير / فلسفته، واقعه، تدريسه، أساليب تصحيحه**، دار المناهج للنشر، عمان، 2005.

المصادر الأجنبية

- Baird, Buth Cates " .**Ausrvey of Errors in composition**" the journal of EducationalResearch. Vol 56,No51 Tonuary 1959.
- Bennet , W. M. **Aspect of language and language teaching** ,Critaing Combridge University, press ,1969.
- Bloom , B.S. and Other ، **Hand is formative and sumtive Evaiution of student** : learning ,new- york, Mecraw hill, 1971
- Chaplin , J.D. " **dictionarey psyschological**" 4rd.Ed , New york , Mcgrous. Hill , 1971.
- Chisell , E.E." **Theory of Psychology Measurement** , Me Graw -Hill : 1974.
- Good , C.V " .**Dictionarey of Education**" 3rd Ed , New york , Mcgrous. Hill , 1973.

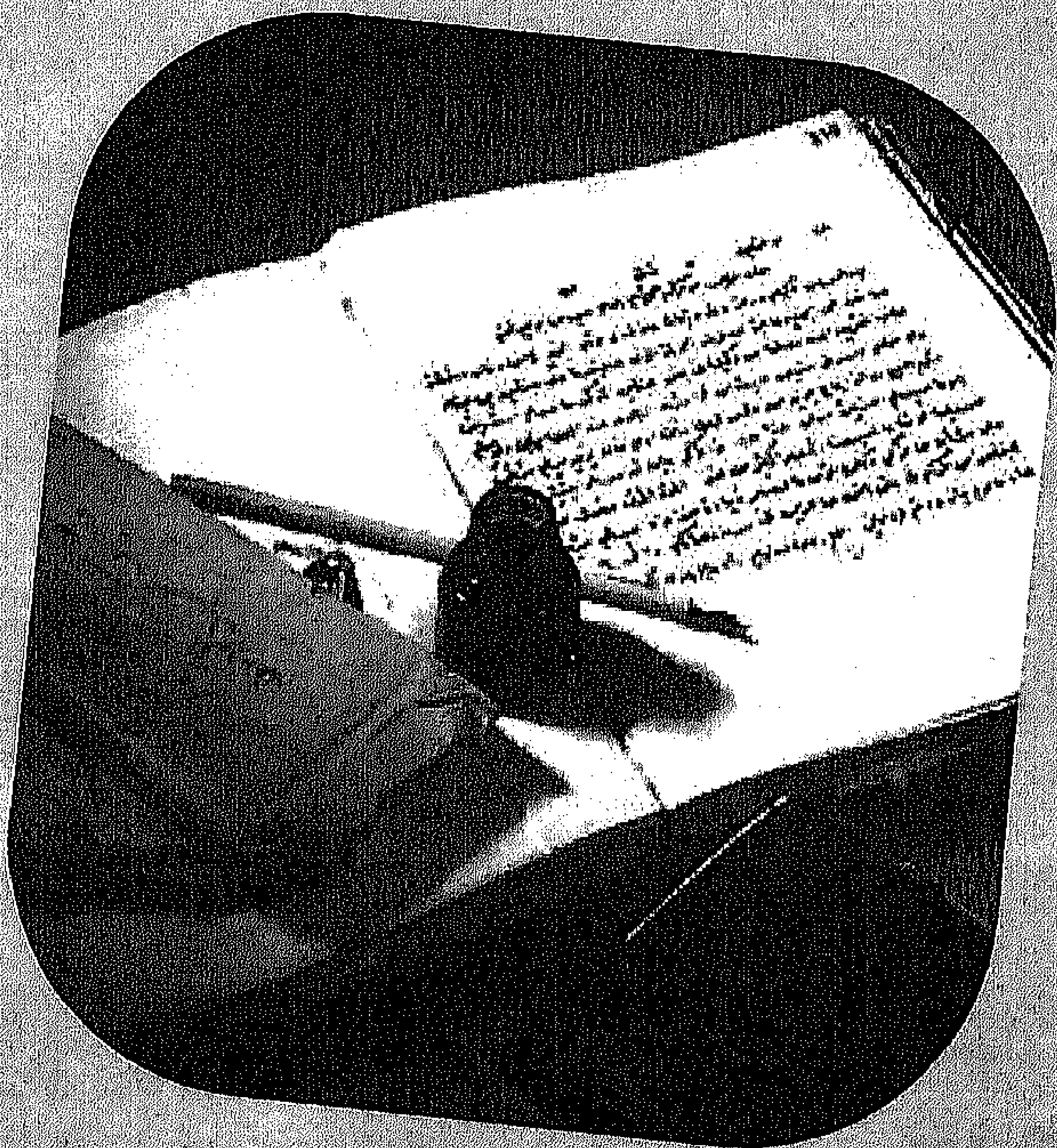
- Glass , Class , Gene V. & Stanley , Julian C. **Statistical Methods in Education and Psychology**. Englewood Cliffs: New Jersey, Prentice-Hall , Inc, 1970.
- Sally, Ova **12a. " the teaching of spelling** " the English language teaching " Vol. Xxx No3 , 1976.
- Scannell, , D.**Testing and Measur ment in the classrom** Bostion , Houghton , 1975.

الاختزالُ اللغويُّ في (نهجِ البلاغةِ)

العادات والأعراف والتقاليد

أنموذجاً

الدكتور نعمة دهش فرحان الطائيّ



2

الاختزالُ اللغويُّ في (نَهْجِ البلاغةِ)

العادات والأعراف والتقاليد

أنموذجاً

يصعب تحديد معنى الثقافة بدقة؛ لأنَّ علماء الاجتماع وعلماء الانثروبولوجيا استعملوها بمعانٍ متنوعة، وقد أُحصيت بـ(مئة وستين) تعريفاً[1].إذا تتبعنا مراحل تطور هذه الكلمة وجدناها عبّرت في الأصل عن وضع اجتماعيّ أصاب نوعًا من التقدم، وأصبحت عند ذلك المجتمع مكتسبات يرثها جيل عن جيل.

ويُعدُّ تعريف (تايلور) للثقافة الأكثر شمولًا في معناها، إذ قال هي: (الاكتساب والتوارث)، فهي في نظره ذاك الكل المعقد الذي يضم معاً العلوم والمعتقدات والفنون والأخلاق والقوانين والأعراف وجميع الاستعدادات والعادات التي يكتسبها الإنسان بوصفه فردًا في المجتمع[2]. وابرز ما يميز الثقافة أنها ترتبط في الحياة Iavie de expressions (من أيدلوجية ودين وأدب وأعراف...غيرها)[3] قبالة الحضارة التي تختصُّ بالتقنيات والتنظيمات الاجتماعية.

ويرى (لالو ونيلس) أنَّ الثقافة ترتبط بكلِّ جهد يوجهه الإنسان نحو ذاته ليدفعها في طريق الكمال في حين ترتبط الحضارة بأفعال الإنسان الموجهة نحو إحداث التعديلات في العالم، والتي تتجسد في أعماله[4].

---

(1)ـ ينظر: مدخل إلى علم اجتماع الأدب، د. سعدي صناوي، ص/ 197، دار الفكر العربي - بيروت، ط1 ـ 1994م.

(2)ـ ينظر: La sociologies Duct , Maraa bout Tom Ip . 71

(3)ـ ينظر: نفسه: Ip . 50

(4)ـ ينظر: نفسه.

ولما كانت اللغة تستمد أهميتها في الدلالة على ثقافةٍ معينة، من أمها موازية لوجود تلك الثقافة، تتبادل وإياها الأدوار في موضوعات التعبير، وتعيرها رموزها لتجسيد هذه الموضوعات فنتج عن ذلك التلازم الذي يولد التآخي والتشابه، حتى غدت الثقافة محدودة بحدود اللغة، مع أن اللغة جزء من الثقافة، وهذا يعني بمجمله أن اللغة تسيطر على التفسير الثقافي وقد أثار العالم النفسي الأمريكي (دونلاب) فكرة إمكان اكتشاف شيءٍ جديد من حياة المجتمع بوساطة تحليل لغته ، فعندما ندرس البنية اللغوية لشعب من الشعوب، فنحن ندرس أساليب تفكيره، وعندما ندرس مفرداتها نتعرف أنماط التمييز عنده، ولا نبعد عن الحقيقة إذا وصفنا اللغة بأنها تبلور لتفكير الشعب [(1)].

ومن وجوه الاستعمال الرمزيّ للتعبير اللغويّ الأمثال السائرة، التي هي خلاصة تجربة إنسانية أو اجتماعية غدت نموذجاً لنمط من التعرف أو السلوك، في حادثة أو موقف أو قصة.

فالرمز في العبارة المثلية قد لا يؤدي معناها الظاهر أي دلالة واضحة، إنه يلخص التجربة التي تحمل عظة، وتذهب مثلًا. وهذه التعابير الرمزية هي أصعب أنواع الرموز فهمًا، إذ لا يكون بين الدال والمدلول عليه أي صلة معروفة، فلا يمكن إدراك معناها الحقيقي إلا بمعرفة القصة أو الحادثة، وهذا يقصر فهمها على أبناء الجماعة الذين يتناقلون تجاربها، ويظلون على اطلاع على(معجم مصطلحاتها) [(2)].

وفي نهج البلاغة نجد أن التراث الثقافي العربي قد تجلى بوضوح ضمن إطار اجتماعية الفرد (الإمام)، إذ إنَّ شدة الحافظة التي اشتهر بها (عليه السلام) أمكنته من استظهار التراث الثقافي العربي، وقد اخبرنا (عليه السلام) عن شدة تلك الحافظة بقوله

---

(1)- ينظر : Les texts De La sociologie mode p . 99

(2)- ينظر: مدخل إلى علم اجتماع الأدب، ص234 .

(عليه السلام): " إن ربي قد وهب لي قلباً عقولاً "[1] ومن مظاهر ثقافته العامة احكامه على الشعر، جاء في نهج البلاغة: عندما سئل من أشعر الناس، فقال (عليه السلام): "**إِنَّ الْقَوْمَ لَمْ يَجْرُوا فِي حَلْبَةٍ تُعْرَفُ الْغَايَةُ عِنْدَ قَصَبَتِهَا فَإِنْ كَانَ وَلَا بُدَّ فَالْمَلِكُ الضِّلِّيلُ** "[2] ويقصد به امرأ القيس.

وظاهرة العادات والأعراف والتقاليد علامة تحكي لون حضارة كل أمة، وتعبّر عن مدى ارتباطها بالمعاني الإنسانية الموروثة، وتصف مضامين هذه المعاني، وما تنطوي عليها من قيم وأهداف على نحو أمثال تتداول بين المجتمعات من جيل إلى آخر.

إنَّ العبارات التي جرت بين الناس أمثالًا تُذكر ويُستشهد بها، إنّما هي خلاصة تجارب أجيال من الناس، صاغوها وبلوروها ممّا عرض لهم من حوادث الزمان ووقائع الأيام.

لقد أشار أحد الباحثين[3] إلى دلالة عبارة المثل على القصة أو الحادثة التي قيل فيها المثل، وهي على ما يبدو دلالة ضمنية، تنطوي تحت دلالته على عموم المماثلة، فالنسبة بين موقف سابق وموقف لاحق كالشبة بين شيئين متقابلين، وفي ذلك قال الزمخشري: «ثم سمّيت هذه الجملة من القول، المقتضبة من أصلها، أو المرسلة بذاتها، المتسمة بالقبول، المشتهرة بالتداول، مَثَلًا؛ لأنّ المحاضر بها يجعل موردها مثلاً ونظيراً لضربها»[4] وهذا يدل على أنّ الأمثال عموماً تمثّل مغزىً

---

(1)- حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، أبو نعيم الأصفهاني، ج1 / ص67 ، مصر- الخانجي .

(2)- نهج البلاغة ، مركز الإشعاع الإسلاميّ منتدى دار الإيمان ، حكمة / 455 .

(3) ينظر: على سبيل المثال، الأمثال في القرآن الكريم، محمد جابر الفياض، ص137، دار الشؤون الثقافية العامة/ بغداد (1988).

(4) المستقصى في أمثال العرب، جار الله الزمخشري، المقدمة، عنى به محمد عبد الرحمن خان لنيل درجة الدكتوراه بالجامعة العثمانية، دائرة المعارف، حيدر آباد، الدكن، الهند (1962).

اجتماعياً انتزع من موقف إنساني أو قصة تظهر مجموعة مواقف، وهذه المواقف تمثّل وقائع (قصة) حدثت في ظروف معينة.

وهذه الوقائع مثلت فيما بعد عرفاً أو تقليداً اجتماعياً، جمع شتات تلك القصة في عبارة موجزة في اللفظ مكثفة في الصورة، تمثل حصيلة ما يؤديه المغزى العام لتلك القصة.

فالعبارات المثلية على وفق ما تقدم تمثل نظرة أمة إلى الحياة، ورأيها في تفصيلات الاجتماع ومظاهر الأخلاق، معبّرة عن ذلك كله بأدوات لغوية موصولة بوسائل حياة الناس، وبأساليب عيشهم.

وكان للعرب النصيب الأوفر من الأمثال الدالة على أعراف المجتمع وتقاليده، وهي تنطق بحكمة الحياة، صاغوها في إطار المناخ العربيّ الجاهليّ أو الإسلاميّ - من تجارب الحياة اليومية - عبر مجتمعات متصلة بصلات ثقافية وتاريخية ولغوية، تمثل في مجموعها الصلات الاجتماعية جاء في نهد البلاغة: «خير ما جربت ما وعظك والعقل حفظ التجارب»[1].

فالأمثال تمثل عقلية قائلها، أو قل عقلية المجتمع؛ لأنّ الأمثال إنما جاءت نتيجة تجارب اجتماعية متعددة، تجسدت من طريقها حقيقة اجتماعية، صاغها قائلها بقوالب لغوية، انمازت بالدقة والتركيز والإيجاز؛ فعقلها المجتمع، لما تخفيه في طياتها من مضامين اجتماعية قصصاً تمثلت بأعراف وتقاليد وعادات.

لذا أخذ المتكلمون هذا المعنى وقالوا: العقل نوعان؛ غريزي، ومكتسب، فالغريزي يتمثل بالعلوم البديهية، والمكتسب يتمثل بما أفادته التجربة وحفظته

---

(1) نهج البلاغة، كتاب/ 31، ص

النفس[1]، وعدّ أفلاطون مَن لم تعظه التجارب ساذجاً، إذ قال: «إذا لم تعظك التجربة فلِمَ تجرب، بل أنت ساذج كما كنت»[2]،

ومن الألفاظ الصحراوية التي باتت غريبة وظلّت كذلك، منذ أن أظهرها الإمام علي (عليه السلام) في نهج البلاغة إلى القرن الثاني الهجري، حينما سجّلها أبو عبيد القاسم بن سلام في كتابه (غريب الحديث)[3] لفظة (اللّدم). جاءت هذه اللفظة في كلام الإمام علي (عليه السلام) لما أُشير عليه بألاّ يتبع طلحة والزبير ولا يقاتلهما، فقال (عليه السلام): «لا والله لا أكون كالضبع تنام على طول اللّدم؛ حتى يصل إليها طالبها، ويختلها راصدها...»[4].

واللّدم صوت الحجر أو العصا أو غيرهما، تضرب به الأرض ضرباً ليس بشديد[5] ومعنى النصِّ هو: لا أقعد عن الحرب والانتصار لنفسي وسلطاني، فيكون حالي مع القوم المشار إليهم، حال الضبع مع صائدها، والعرب تقول في رموزها وأمثالها: «أحمقُ مِنَ الضَّبُعِ»[6].

ويأتي حُمق الضَّبُعَ ـ كما تزعم العرب[7] ـ من أنهم إذا رموا في جحرها بحجر، أو ضربوا بأيديهم باب الحجر، فتحسبه شيئاً تصيده، فتخرج لتأخذه،

---

(1) ينظر: شرح نهج البلاغة، ابن أبي الحديد المعتزليّ، ج16/ 269، تحقيق محمد إبراهيم، دار الكتاب العربي، بغداد شارع المتنبي، ط1، 2009م.

(2) نفسه.

(3) غريب الحديث، أبو عبيد القاسم بن سلام الهرويّ (ت/224هـ)، ج3/436، الهند 1976هـ.

(4) نهج البلاغة، خطبة / 3، ص/54.

(5) ينظر: تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجواهري (ت / 393هـ)ـ (ل.د.م.) ج2029/5، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، القاهرة، 1956م، مختار الصحاح، الرازي محمد بن أبي بكر (ت/ 666هـ) بيروت، 1979م / 596، شرح نهج البلاغة، ج148/1.

(6) جمهرة الأمثال، أبو هلال العسكري، الحسن بن عبد الله (ت/ بعد 395هـ) ج276/1، تحقيق: محمد أبي الفضل إبراهيم، وعبد الحميد قطامش، 1384هـ.

(7) ينظر: شرح نهج البلاغة، ج148/1.

فتُصاد عند ذلك، ويبلغ من حُمقها أنّ الصائد يدخل عليها وجارَها، فيقول لها: أُطرقي أمّ طُرِّيق، خامري أمَّ عامر، أي طأطئي رأسك، فقالوا: فتلجأ إلى أقصى مغارها، فيقول: أمُّ عامر ليست في وجرها، أمُّ عامر نائمة، فتمدُّ يديها وتستلقي، فيدخل عليها الصائد، فيوثقها، فيقول الصائد: أبشري أمَّ عامر، فتُشدُّ عراقيبها، فلا تتحرّك، ولو شاءت أن تقتله لأمكنها، ومن هذا المعنى قول الكميت[1]:

فعْلُ المُعرَّة للمقالةِ خامري يا أُمَّ عامرْ

وقال الشَنْفَري[2]:

لا تقبروني إنَّ قَبْري مُحرَّمٌ عليكم ولكن خامري يا أمّ

وقد توسع ابن سيده في معنى لفظة (اللّدم) فقال: «لدمتْ المرأة صدرها؛ ضربته، ولدمتُ خبز الملة، ضربته»[3]، وزاد ابن منظور على السابقين في دلالة (اللّدم) المعنوية بقوله: «...وإنّ اللّدم بمعنى اللطم والضرب بشيءٍ ثقيل يُسمع وقعُه»[4].

ولفظة (اللّدم) من الألفاظ الغريبة، واختلاف دلالاتها في المعجمات إنما يدلُّ على غرابتها، ويؤكد هذه الغرابة أمران:

الأول: عدم توسع المعجم الحديث في دلالتها، بل أورد الدلالات السابقة القديمة؛ وذلك يدلُّ على عدم استعمالها حديثاً في دلالة جديدة.

---

(1) شعر الكميت بن زيد الأسدي (ثلاثة أقسام في جزأين) جمع داود سلوم (ت/ 2010م)، النجف الأشرف 1969م.

(2) ديوان الشنفرى (ضمن مجموعة الطرائف الأدبية)، ص36 لجنة التأليف والترجمة والنشر، مصر/ 1937م.

(3) المحكم، ابن سيده علي بن أسماعيل (ت/ 458هـ) ، تحقيق : جماعة ، القاهرة (1958 - 1972) ج470/6 مادة (ل.د.م).

(4) لسان العرب، ابن منظور محمد بن مكرم (ت/ 711هـ)، ج539/12، بيروت، 1374هـ .

والثاني: أنَّها من الألفاظ الصحراوية التي انتقلت إلى الحضر عند ارتحال الأعراب من البدو. والذي يقصد إليه الإمام علي (عليه السلام) هنا معنى دقيق، بعيد عن الضرب، لأنَّه مستعار، وكأنه يقول: لن أقعد عن طلب الحق على الرغم من المكائد والدسائس، وكثرة الحروب، وقد كنى باللّدم عند الخديعة، كما يخدع الضَّبُعَ صائدوها، فعلق الإمام (ع) هذا المعنى الجديد (الخديعة) للّدم، وحده في أذهان المجتمع، وتحول إليه مدلول هذه الكلمة وأصبحت دلالة صريحة فيهما، وانقرض معناها القديم في الاستعمال، وبقي مدوّناً في متون المعجمات فقط.

وجاء في موضوع آخر من نهج البلاغة: «...والله لا أكون كمستمع اللّدم، يسمع الناعي، ويحضر الباكي، ثم لا يعتبر...» والنصُّ أيضًا خاص بطلحة والزبير، وعبارة «مستمع اللّدم» كنايةعن الضَّبُع، تسمع وقع الحجر بباب جحرها من يد الصائد، فتخذل وتكفّ جوارحها إليها، حتى يدخل عليها فيربطها، وكأنّه يقول: لا أكون مقراً بالضيم، أسمع الناعي المخبر عن قتل عسكر الجملِ الحكيمَ بن جبلة وأتباعه، فلا يكون عندي من التعبير والإنكار لذلك، إلاّ أن أسمع وأحضر الباكين على قتلاهم[1]، فأصاب لفظة (اللّدم) تطورا دلالي وانتقالي من البيئة الصحراوية إلى البيئة الحضرية، ويعدّ التطور الدلالي من أهم أسباب تطور اللغة، وما يعتري ألفاظها من مدلولات مجازية[2] في نطاقها سعة أو ضيق.

والجدير بالذكر أن الإمام (عليه السلام) كان كثير التمثيل بالضَّبُع وسلوكياته وصفاته، ففي قوله: «...فما راعني إلاّ والناس إليّ كعُرْفِ الضَّبُعِ، ينثالون عليه

---

(1) ينظر: شرح نهج البلاغة ج78/9.

(2) ينظر: اللغة والمجتمع، علي عبد الواحد وافي، ص/65، دار نهضة مصر للطباعة، القاهرة (1971).

من كلِّ جانبٍ...»[1] يصف حال المبايعين له بالخلافة بـ«عُرْفِ الضَّبُعِ»؛ لثخنهِ، وكثافته.

و(عُرْفُ الضَّبُعِ) ما كَثُرَ على عنقها من الشعر، وهو ثخين، يضرب به المثل في الكثرة والازدحام[2].

وهكذا أصبحت هذه العبارات أمثالًا يتداولها الناس، إذ حملة اللغة ـ شعرًا ونثرًا ـ ذخيرة واسعة من العبارات منها تختصُّ بالضَّبُعِ وصفاته وسلوكياته عبر القرون، ونالت حظاً من التداول الاجتماعيّ في البيئات العلمية وغير العلمية، كلٌّ بمقتضى ثقافته، ونوع همومه، ومنحى أهدافه.

إنَّ هذا التداول المثليّ والعرفيّ يشير إلى الارتباط الواضح بين الحاضر والموروث، ويعني انتماءً إلى المنظومة القيمية المعرفية والأخلاقية للحضارة عبر مراحل من التدرج، تدلُّ على عقلية مَن صاغها من جهة، وعلى عقلية مَن أجاد استعمالها على وفق دلالاتها المعنوية، فحياة الأمم والشعوب فيها تنوع واختلاف وسلائق خاصة بكلٍّ منها، لأنَّ لكلِّ مجتمع بشري طبائع وأعرافًا متداولة وقيماً تميزه من غيره، ولا بُدَّ لنجاح دراسة أي مجتمع أن تعتمد على دراسة التراث المتراكم الذي ما زال بعضه حيًا حتى الآن تتداوله الشعوب والمجتمعات جيلًا بعد جيل .

وعلى الرغم من أنّ المثل يمتاز بالإيجاز والتركيز، والوضوح والبيان، والدقة والاختزال، وبما يحمل من خبرة حياتية تمسُّ الجوهر الإنساني في الصميم، هناك عدد من الأمثال الدالة على عُرْفٍ أو عادةٍ أو تقليدٍ لمجتمعٍ ما، لم تتخذ شهرة المثل السائر، إلاّ أنها انتقلت من ذلك المجتمع إلى المجتمع الجديد، وبتلك الصياغة الحكيمة للمثل، فأضفى عليها حياةً جديدةً، نتيجة استعماله

---

(1) نهج البلاغة ، خطبة 3 / ص50 .

(2) نفسه.

للعبارة في دلالتها الجديدة، ومطابقة مقتضى الحال لما شُبّهَ به من مضمون اجتماعي اختزلته تلك العبارة الموجزة، وما دلالة لفظة (اللّدم) الجديدة إلاّ دليل صادق على ذلك. واجتمعت فيما بعد بمنزلة الأمثال والحكم الدائرة في المجتمعات لسهولة تداولها بين الناس، ولاسيما الأدباء والشعراء منهم، ممّا يجعلها يسيرة الحفظ والتذكّر والاستشهاد والتأثير.

ولم يخرج كلام الإمام علي (ع) في نهج البلاغة عن عادة العرب في نَسْبِه كثير من الأمور إلى الدهر على المجاز، وإنما الحقيقة هو انتساب هذه الأمور إلى الله تبارك وتعالى، ومنها: «عباد الله، إنّ الدهر يجري بالباقين كجريه بالماضين، لا يعود ما قد ولى منه، ولا يبقى سرمداً ما فيه، آخرُ فعاله كأوّله، متشابهة أمورهُ، متظاهرة أعلامه...»[1].

وكأنّ الدهر يرفع ويضع، ويُغني ويُفقر، يوُجد ويُعدم، وعبارة (متظاهرة أعلامه) أي أنَّ دلالته على سجيته التي عامل الناس بها قديمًا وحديثًا، و(متظاهرة) يعني يقوي بعضها بعضًا.

وهذا كلام كله جارٍ منه (ع) على عادة العرب في ذكر الدهر.

ومن عادة العرب أنَّها تقول للكرام من الناس، قليلي المأكل والمشرب، رافضي اللباس الرفيع، ذوي الأجسام النحيفة «مِراضٌ من غير مرضٍ»، ويقولون أيضاً للمرأة ذات الغضيض الفاتر، وذات الكسل: «مريضة من غير مرض»، قال الشاعر[2]:

ضعيفةُ كَرِّ الطّرْفِ تحسِبُ أنَّها حديثَةُ عِهْدٍ بالإفاضةِ مِنْ سُقْمِ

(1) نهج البلاغة، خطبة/ 157 ، ص222 .

(2) ينظر: شرح نهج البلاغة، ج10/325.

جاء على عادة العرب في نهج البلاغة قوله (عليه السلام) في وصف المتقين: «وأَما النهارُ فحلماء عُلماء، أبرار أتقياء، قد بَراهُمُ الخوفُ بَرْيَ القِدَاح، ينظر إليهم الناظر، فيحسبهم مرضى، وما بالقوم من مرضٍ...»[1].

ونظير هذا قول الشاعر[2]:

وَمُخَرَّق عنه القَميصُ تَخالُهُ ... بينَ البُيُوتِ مِن الحياءِ سَقيماً

حتى إذا رُفِعَ اللّواءُ رأيتَهُ ... تحتَ اللّواءِ على الخميس زعيما

لقد أحدث الإمام (عليه السلام) تغييراً في عبارة المثل، وهذا أمرٌ طبيعي، فقد يصيب المثلَ تغييرٌ في عبارته، وهذا التغيير الذي يطرأ على عبارة المثل يكون على ضربين، حذف أو إضافة، كلٌّ بحسب سياقه في الكلام، فالأعراف والتقاليد والعادات فضلًا عن التطورات الحضارية المختلفة تلقي بظلالها على حركة المجتمع وتطوره وتقدمه، فالحركة الاجتماعية لا تقوم بها طبقة من المجتمع دون الأخرى، فالجميع يضع طابعه على تاريخ البلد، وتبعاً لاختلاف الطبقات التي تتلقى الموروث الثقافي من عادات وتقاليد وأعراف، يحدث تطور في لغة العرف أو التقليد وذلك بتغير صيغة أو تقديم وتأخير أو حذف أو إضافة مع بقاء المعنى واحداً بين الحدث الأصلي والحدث المطابق.

وعلى هذا النسق جاء كثير من الأمثال على غير صيغها، فقولهم في المثل: «إنّ الحديث لذو شجون»[3] أورده الضبي هكذا في كتابه (أمثال العرب)، في حين نجد الميداني يورده: «الحديث ذو شجون»[4] وغير ذلك.

---

(1) نهج البلاغة، خطبة/ 193، خطبة المتقين، ص402 .

(2) ينظر: شرح نهج البلاغة، ج10/ 326.

(3) أمثال العرب، المفضل بن محمد الضبي (ت/ 168 هـ) ، ص/47 ، القسطنطينية ، 1979م.

(4) مجمع الأمثال، أبو الفضل أحمد بن محمد الميداني النيسابوريّ (ت / 518هـ) تحقيق : محمد محي الدين عبد الحميد ، دار المعرفة ، بيروت ، ب.ت ، ج156/1.

ومن عادات العرب أن تطلق عبارة (ابن اللبونِ) معرفًا، أو (ابن لبونٍ) منكرًا، على ولد الناقة الذكر إذا استكمل السنة الثانية ودخل في الثالثة، ولا يقال للأنثى (ابنة اللبون)، وذلك لأنّ أمها في الأغلب ترضع غيرهما، فتكون ذات لبن، واللبون من الإبل والشاة: ذات اللبن، غزيرة كانت أم بكيئة (قلَّ لبنها)، فإذا أرادوا الغزيرة قالوا: لبِنَة[1].

وعلى سياق الكلام المتقدم جاء في نهج البلاغة: «كن في الفتنة كابن اللبون، لا ظهر فيركب ولا ضرع فيحلب»[2].

قال الشاعر:

وابن اللّبُونِ إذا ما لُزَّ في قَرَنٍ لم يستطِعْ صَوْلَةَ البُزْلِ القَنَاعِيسِ

ولما كان (ابنُ اللّبُونِ) ولدَ الناقة الذي دخل في سنته الثالثة؛ فإنّ أمّه تكون قد وضعت غيره، فلها لَبن، لذلك يحمل كلامه (عليه السلام) على دلالتين:

الدلالة الأولى: أن يكون المراد من ذلك: كنْ في الفتنة بحيث لا مطمع فيك لأحدٍ من طريق القوة ومن طريق المال، يعني لا تُهيِّج الفتنة بنفسِك ومالك، فعبّر عن القوة بلا ظهر، وعن المال باللبنِ.

الدلالة الثانية: أي لا تكن في الفتنة منقاداً لصاحب الفتنة بحيث يركَبُكَ، أي يُحمِّلُكَ وِزْرَهُ، ويستمد منك كما يستمد الحالب من اللبن.

والمراد بالقولين: لا تكن سَلسَ القيادِ في الفتنة والشرّ[3].

---

(1) ينظر: شرح نهج البلاغة ج18/246.

(2) نهج البلاغة ، حكمة / 1 / ص469 .

(3) ينظر: معارج نهج البلاغة، علي ابن زيد البيهقيّ النصاريّ ج2/788، تحقيق : أسعد الطيّب ، مركز الأبحاث والدراسات الإسلامية ، قسم إحياء التراث الإسلاميّ ، مطبعة الإعلام الإسلامي ، ط1 ، قم (1422ق. 1380ش) .

وعلى عادة العرب واعتقادهم أنّ الشمس منزلها ومقرها تحت الأرض، جاء السياق اللغوي في نهج البلاغة: «فسرحتُ إليه جيشاً كثيفاً من المسلمين، فلما بلغه ذلك شَمَّر هاربًا، ونكص نادمًا، فلحقوه ببعض الطريق وقد طفلت الشمس للإياب»[1]، فقوله (عليه السلام): للإياب، يعني للرجوع، أي ما كانت عليه في الليلة التي قبلها، يعني غيبوبتها تحت الأرض.

وهذا الخطاب إنما هو على قدر إفهام العرب، إذ كانوا يعتقدون أن الشمس مقرها ومنزلها تحت الأرض، وأنّها تخرج كل يوم فتسير على العالم، ثم تعود إلى منزلها، فتأوي إليه كما يأوي الناس ليلاً إلى منازلهم[2].

ومن عادات العرب أنّهم يجعلون الخَمْل إلى الجسد، وتُظهر الجلد، فجاء السياق اللغويّ تبعًا لهذه العادة في قوله (عليه السلام): «...ولُبِسَ الإسلام لُبْسَ الفرو مقلوباً...»[3] أي انعكاس الأحكام الإسلامية في ذلك الزمان.

ومن العادات العربية في الجاهلية (العادات الفلكية) الإيمان والتعلق بالسماء والنجوم والكواكب، والظواهر كالليل والنهار، والدهر والزمان...وسواها، فجاء السياق اللغويّ على وفق عادات العرب في قوله: « **أَتَأْمُرُونِّي أَنْ أَطْلُبَ النَّصْرَ بِالْجَوْرِ فِيمَنْ وُلِّيتُ عَلَيْهِ وَاللَّهِ لَا أَطُورُ بِهِ مَا سَمَرَ سَمِيرٌ وَمَا أَمَّ نَجْمٌ فِي السَّمَاءِ نَجْماً** "[4].

فعبارة (ما سمر سمير) تعني الدهر، وتعني ما أقام الدهر وما بقي، والأشهر في المثل: «ما سمر ابنا سمير». فقالوا: السمير، الدهر، وابناه: الليل والنهار؛ لأنّه يُسمَر فيهما.

---

(1) نهج البلاغة، كتاب/36، ص410 .

(2) ينظر: شرح نهج البلاغة ج301/16.

(3) نهج البلاغة، خطبة/107/ ص159.158 .

(4) نفسه، خطبة/126، ص184 .

ويقولون: «لا أفعله السَّمَر والقمر»، أي مادام الناس يسمرون في ليلة قمراء، و«لا أفعله سمير الليالي»، أي أبداً، قال الشَّنفَرى[1] الأزدي:

هُنالِكَ لا أرجو حياةً تسُرُّني سَمير اللَّيالي مُبسلاً بالجَرائِرِ

وعبارة «ما أمَّ نجمٌ في السماء نجماً» أي قصد وتقدم، لأنَّ العرب ترى أنَّ النجوم يتبع بعضها بعضاً، فلابد من تقدم وتأخر، فلايزال النجم والكوكب وأمّ نجم نجمًا هو أصناف الاتصالات، من: المقارنة، والمقابلة، والتسديس، والتثليث، والاتصال المطالعي، والجبر، والإقبال، والإدبار، والانصراف، والنقل، والجمع، وردّ النور، والمنع، ودفع الطبيعة، ودفع القوة... وغيرها[2].

والأدب العربي - شعرًا ونثرًا - يمثل (ديوان العرب)، فهو يضم طائفة من الصياغات المثلية، التي طالما رددتها الألسنة على طول التاريخ، وربّما أخذ البعض هذه الأمثال، وصاغها في شعر أو نثر صياغةً جديدة، فغيّر بعض الألفاظ أو قدّم أو أخّر وهكذا، كما رأينا في المثال المذكور آنفًا «ما سمر سمير...».

وربما نجد أمثالً صاغها قائلوها من معنى قرآنيّ أو تركيب قرآنيّ مع الإبقاء على الظلال المعنوية الرابطة بين الصياغتين شكلاً ومضموناً. جاء في نهج البلاغة «...قذفاً بغيبٍ بعيدٍ...»[3]، أي قال إبليس هذا القول: قذفًا بغيبٍ بعيدٍ، والقذف في الأصل: رَمي الحجر وأشباهه، والغيب: الأمر الغائب[4].

---

(1) ينظر: شرح نهج البلاغة، ج286/8.

(2) ينظر: معارج نهج البلاغة ج485/1.

(3) نهج البلاغة، خطبة/ 192 ، ص288 .

(4) نهج البلاغة والمعجم المفهرس بألفاظه ، دار التعارف للمطبوعات ، ، مادة قذف ، ص446، ط1 ، سورية (1410 هـ - 1990م).

وهـذه العبـارة مقتبسـة مـن الألفـاظ القرآنيـة، قـال تعـالى ﴿ في كفـار قـريش: ﴿ وَيَقْذِفُونَ بِٱلْغَيْبِ مِن مَّكَانٍ بَعِيدٍ ﴾ [1]، أي يقولـون: هـذا سـحرٌ، أو هـذا مـن تعليـم أهل الكتاب، أو هذه كهانة أو غير ذلك ممّا كانوا يرمون به (ص).

وجاء في نهج البلاغة على هذا النسق: «...من بناتٍ مَوؤُودةٍ...»[2].

قيل: كـان سـبب قتـل البنـات في الجاهليـة أنّـه لمّـا مُنِعَـت تميـم الإتـارة، وجـه إلـيهم النعمـان بـن المنـذر كتائـب، فاسـتاق البهـائم وسـبى الـذراري، فأتـاه القـوم، وسألوه النساءَ، فقال النعمان: كل امرأة اختـارت أباهـا أو أخاهـا أو زوجهـا، رُدَّت إليه، ومَنْ اختارت صاحبَها السّابي تُركت عليه. فكلُّهُنَّ اخترنَ آباءهنّ إلاّ ابنـة لقيس بن عاصم، فإنّها اختارت صاحبها عمر بن المشمرج. فنذر قيسٌ أنّه لا تولـد له بنتٌ إلاّ وَأَدَها أَنَفَةً. واقتدى به جماعة من العرب، وقالوا: لا نقتلهُنّ عجـزًا عـن الإنفاق عليهنّ، ولكن مخافة أن يتزوّجنَ غيرَ الأكفاءِ[3].

ويُروى لصعصعة بن ناجية ناقتان عُشَراوان، فقـال صعصـعةُ: ركبـتُ جمـلاً في طلبهما، فرُفع لي بيت من الحرير، فقصدتُه، فإذا شيخٌ بفناءِ الدارِ، فسـألته عن الناقتين، فقال: ما مِيسَمُهما؟ فقلتُ: مِيسَمُ بني دارم. فقـال: همـا عنـدي وقـد أحيـا الله بهمـا قومـاً مـن أهلـك مـن مضـر. فـانتظرتُ لتَخرجـا إلـيّ. فـإذا عجـوزٌ قـد خرجت من كسرِ بيتٍ، فقال لها الشيخ ما وضعت؟ إنْ كـان سَقْباً شـاركنا في أموالنـا، وإنْ كـان حـائلاً وأدناهـا، فقالـت العجـوز: ولـدت أنثـى، فقـال الشـيخ: أديها، فقلتُ: أتبيعُنيها؟ فقال: هل تبيع العرب أولادَها؟! فقلتُ: إنما أشتري حياتهـا لا رِقّها. قال: فبكم؟قلتُ: احتكِمْ. فقال الشيخ: بالناقتين والجمل. فقلت ذاك لك.

---

(1) سورة سبأ، آية53.

(2) نهج البلاغة، خطبة/192.

(3) ينظر: معارج نهج البلاغة ج724/2.

فقال صعصعة لرسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) آمنتُ بك، وقد صارت لي سنّةٌ في العرب أن أشتري كلَّ موؤودةٍ بناقتين وجمل، فلي إلى هذه الغاية مئة وثمانون موؤودة، وقد أنقذتُها من القتل، هل أنتفع بذاك وأؤجر عليه؟ فقال رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم): لا يَنْفَعُكَ؛ لأنّك لم تبتغِ بهذاك وجه الله تعالى. وإن تعمل في إسلامك عملًا صالحًا ـ وإن كان قليلاً ـ نَفَعَكَ[1].

وقد نهى الله سبحانه وتعالى في كتابه عن قتل الموؤودة بقوله: ﴿ وَلَا تَقْتُلُوٓاْ أَوْلَٰدَكُمْ خَشْيَةَ إِمْلَٰقٍۖ نَّحْنُ نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُمْ ... ﴾[2]، وقوله: ﴿وَإِذَا ٱلْمَوْءُۥدَةُ سُئِلَتْ ۝٨ بِأَيِّ ذَنۢبٍ قُتِلَتْ ﴾[3].

وقد يحصل تطور في صيغة المثل، نتيجة التغيير الذي يجري على المثل في البيئة التي أوجدته، فالعربي مثلاً يقول: «كمستبضع التمر إلى هجر»؛ وذلك أنّ (هجر) معدن التمر، وهي اسم بلدٍ مذكّر مصروف، والنسبة إليه هاجريّ على غير القياس، وهي مدينة في البحرين كثيرة التمر، وسبب ذلك أنّ رجلاً أحمق من أهل هَجَر قدم البصرة ومعه مالٌ كثيرٌ ليشتري به شيئاً للربح، ويحمله إلى هَجَر، فلم يجد شيئاً أكسد من التمر، فاشترى بماله التمر، وحمله إلى هَجَر، وتَلِفَ ماله وفسد التمرُ في بيوته، فضُرِب به المثل[4].

---

(1) ينظر: مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، الهيثمي علي بن أبي بكر (ت/ 807هـ) تحرير: العراقي وابن حجر، القاهرة ـ 1353هـ، 1/94-95، باب فيمن عمل خيراً ثم أسلم. والمعجم الكبير، للطبراني سليمان بن حمد (ت/ 360هـ) تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي، بغداد ـ 1397هـ، ج8/91-92، ح7412، والدرّ المنثور ذيل الآية: (وإذا الْمَوْؤُدَةُ سُئِلَتْ) التكوير/8.

(2) سورة الإسراء آية 31.

(3) سورة التكوير، آية/8.

(4) ينظر: معارج نهج البلاغة، ج2 / 501.

جاء في نهج البلاغة: «كناقل التمر إلى هجر»[1]، قيل (هَجَر) اسم مدينة لا ينصرف للتعريف والتأنيث.وأص ل المثل «كمستبضع تمرٍ إلى هَجَر»[2]. والتطور في الصيغة من (مستبضع) إلى (ناقل)، وأحدث حسان بن ثابت تطوراً آخر حينما ضمن قصيدته التي قالها في أول إسلامه، يردُّ بها على ضرار بن الخطاب بقوله:

فإنّا ومَنْ يُهدي القصائد نحونا   كمستبضع تمرًا إلى أهل خيبر[3]

وقال الشاعر:

فإنّك واستبضاعَكَ الشِّعرَ نَحْوَنا   كَمُسْتَبْضِعٍ تمرًا إلى أهل

ثم عمد النابغة الجعدي إلى تضمين شعره المثل ، إذ قال:

وإنّ امرءًا أهدى إليك قصيدةً   كمستبضع تمرًا إلى أرض

ويُلحظ أنّ التشبيه الذي رافق المثل في رحلته الطويلة قد بثّ الحياة في عبارة المثل، وبعثها على البقاء وأكسبها جمالًا ورونقًا، ومنحها القدرة على الإيحاء بما يزيد المثل بيانًا، ويجعل أكثر دقة وتحديداً، أو يجعله أشدَّ تأثيرًا وأكثر جمالًا

ولما كانت الأمثال تمثل معنىً من معاني الاستعارة، التي تعني (أن تريد تشبيه الشيء بالشيء، فتدع أن تفصح بالتشبيه وتظهره وتجيء إلى اسم المشبه به

---

(1) نهج البلاغة، كتاب/ 28 ، ص386 .

(2) ينظر: مجمع الأمثال، الميداني 39/3 برقم (3080)، وجمهرة الأمثال ، أبو هلال العسكري (ت/ 395هـ) ، الحسن بن عبد الله بن سهل ، تحقيق : محمود أبو الفضل إبراهيم وعبد المجيد قطاش ، دار الفكر ، ط2 ، 1988م ، 141/25.

(3) شرح ديوان حسان بن ثابت الأنصاريّ، ضبطه وصححه: عبد الرحمن البرقوقي، مطبعة الرحمانية، مصر (1929).

(4) نسبه في لسان العرب 8/ 5 (بضع) إلى خارجة بن ضرار.

(5) شعر النابغة الجعديّ، ص163 ، نسخة على نفقة العالم الجليل الشيخ علي بن عبد الله آل ثاني، منشورات المكتبة الإسلامية (1964).

فتعيره المشبه وتجريه عليه)[1]، جاء في نهج البلاغة: «...ولو يطاع لقصيرٍ أمرٌ...»[2] هذا مثل عربي قديم، جاء به الإمام على سبيل التشبيه الاستعاري بين الموقف السابق والموقف اللاحق، وأصل المثل: هو أنّ جذيمة الأبرش ملك العرب خَطَبَ (الزَّبّاء) وهي ملكة الجزيرة، فأمرته الزَّباء بالقدوم عليها، فزيّن نصحاء جذيمة له ذلك، وتابعوه، فخرج جذيمة بألف فارس، وخلف سائر جنوده مع ابن أخته عمرو بن عدي، وكان لجذيمة مولىً يقال له قصير بن سعد ا للّخميّ، وكان مخالفة لرأي جذيمة في الإقدام على الزَّباء، فلما وصل جذيمة إلى منزلٍ قريب إلى الجزيرة، استقبلته جنود الزَّباء مع الأسلحة والعُدَّة، وما ترجّلوا لجذيمة وما عظّموهُ، فقال قصيرٌ لجذيمة: انصرف فإنّها امرأة، ومن عادة النساء الغدر والمكر، فما قبل جذيمة قوله. فقال قصير: «لا يُطاعُ لقصيرٍ أمرٌ» فصار مثلًا بعدما أخذت الزَّباء جذيمة وقتلته[3].

وهذا المثل يضرب لمن كان رأيه صائبًا ولكن لا يقبل، جاء به الإمام (عليه السلام) حينما وجد أمره غير مطاعٍ.

ثم إنّ الإمام (عليه السلام) استعمل هذا المضمون بمثلٍ جديد وهو: «لا رأيَ لِمَنْ لا يُطاع»[4].

تأثر الإمام علي (عليه السلام) بأساليب الأدباء العرب قبل الإسلام شعرًا ونثرًا، فاقتبس مفردات ومصطلحات وانتفع بأفكار قائليها، وإنتاج مجتمعاتهم الأدبية والعلمية، ولا يخفى ما لهذا كله من أثر بليغ في نهضة لغة نهج البلاغة وتهذيبها واتساع نطاقها وزيادة ثروتها. والأمثلة على ذلك كثيرة منها تأثره بمضامين الشعر

---

(1) دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني (ت:471هـ) ص/106، تعليق وشرح: محمد عبد المنعم خفاجة، مطبعة الفجال الجديد، القاهرة (1969)، خطبة/ 35 في التحكيم.

(2) نهج البلاغة ، خطبة / 35 ، ص81 .

(3) ينظر: معارج نهج البلاغة، ج313/1.

(4) نهج البلاغة، خطبة/27 ، ص72 .

الجاهلي الاجتماعية، فكان يختار الأبيات ذات المضامين المثلية والعرضية، الدالة على حوادث ووقائع مشهورة تشابه حالة مجتمعه - أفرادًا وجماعات - جاء في نهج البلاغة: «فكنتُ وإياكم كما قال أخو هوزان:

أمـــرتهم أمـــري بمنعـــزج اللـــوَى فلم تَسْتَبِنُوا النُّصحَ إلاّ ضُحى الغَدِ»

نجد الإمام (عليه السلام) وقد تأثر بعبارة دريد بن الصمّة: (بمنعرج اللّوى) الدالة على حادثة تاريخية من واقع المجتمع الجاهلي، تمثلت على نحوِ عرفٍ أو مثل لمن لا يُطاعُ أمره، وعاقبة مَن عصاه.

وجمال التمثيل هنا هو إتيانه المعنى في موضعه لا يبرح إلى معنى آخر، مما يرينا مقدرة متفوقة للإمام (عليه السلام) في الإفادة من مخزونه الثقافي، إذ تنازع أصحابه بعد نتائج التحكيم، فندم بعضهم، وتذمر قسم، وضبعٌ آخرون، فأنبهم الإمام على فعلتهم بقبول التحكيم، وقد نصحهم برفضه، وكشف لهم عن نتائجه المخزية، وأتت النتيجة كما توقع ﴿وَّلَاتَ حِينَ مَنَاصٍ﴾[1].

غزا عبد الله بن الصمّة - أخو دريد - من بكر بن هوازن غطفان، فلم يصدهُ عن وجهه شيءٌ، حتى غنم وساق الإبل. فلما كان بمنعرج اللّوَى أقام وقال: لا والله لا أرجع حتى أنتقع وأُجيل السِّهام، فقال له دريد أخوه وكان معه: لا تفعل فإنّ القوم في طلبك، فأبى ولجَّ وأقام، ونحر النقيعة، وقد أقعد له رجلًا ربيئًا، فقال عبد الله لربيئه: انظر ما ترى! قال: أرى خيلًا عليها رجال كأنهم صبيان، رماحهم بين آذان خيولهم. فقال: هذهِ فزارة، فالتقى القوم، وكان دريد نهاهُ أن يقيم، وقال: إنّ القوم سيطلبونك ويتبعونك ولن تفوتك النقيعة، فطُعِنَ عبد الله بن الصِّمَّة، فاستغاث بأخيه، فأقبل عليه أخوه دريد، فنهنه عنه القوم حتى طُعِنَ دريد، وصُرِعَ وقُتِلَ عبد الله، وإذا كان آخر النهار مرّ بدريدٍ الزهدمان العبسيان، فعرفه أحدهم، فطعنه، قال دريد: وقد أصابتني جراحة فاحتقن الدَّم،

(1) سورة ص آية 3.

فلما طعنني زهدمان خرج الدَّم واسترحت، فإذا جَنَّ الليل مشيتُ وأنا ضعيف قد نزفني الدَّم، فوقعتُ بين عرقوبي جمل الظعينة، فنغر الجمل فعرفتني الظعينة، وأعلمتُ الحيَّ بمكاني، فغُسل عني الدَّم وزود ت سقاءً وزادًا، فنجوت وكانت الظعينة في سيَّارة من هوازن، فقال دريد في ذلك[1]:

أمَـرْتُهُم أمْـري بمُنْعَـرَج اللّـوَى — فَلَمْ يَسْتَبِينُوا الرُّشْدَ إلاّ ضُحَى الغَدِ
فَلَمّا عَصَوْني كُنْتُ منهم وقد أرَى — غـوايَتُهُمْ وَإنَّـني غيْـرُ مُهتَـدي
وهـل أنـا إلاّ مَـن غَزيَّـةٍ إنْ غَـوَتْ — وإنْ تَرْشَـدْ غَزيَّـةُ أَرْشَـدِ
فـإن يـكُ عَبْدُ اللّهِ خَلّـى مَكانـه — فَمـا كـانَ وَقّافـاً ولا طـائشَ اليَـدِ

حتى قيل في المثل: «أعصى من أبي ذفافة» وهو عبد الله بن الصِّمَّة، لأنَّه عصا أخاه درين بن الصِّمَّة.

أما عبارة (أخو هوازن)؛ لأنّ دريد بن الصِّمَّة من بني جشم بن معاوية بن بكر بن هَوازن[2].

ومن العبارات الدالة على حادثة جرت مجرى المثل، ما جاء في نهج البلاغة: «...بعد اللتيا والتي...»[3]؛ إذ يروى أنّ رجلاً من جديس تزوج امرأة قصيرة، فقاسى منها الشدائد، وكان يعبّر عنها بالتصغير، فتزوج امرأة طويلة، فقاسى منها ضعف ما قاسى من القصيرة، فطلّقها، فقال: بعد اللتيا والتي لا أتزوج أبداً. فجرى هذان اللفظان مجرى المثل على الدواهي والشدائد.

---

(1) الخبر والشعر في الأغاني لأبي فرج الاصفهاني علي بن الحسن (ت/ 356هـ) ، مصر . (1323هـ)، ج10/5-9، وفي شرح نهج البلاغة ج2/368، وفي معارج نهج البلاغة ج1/314-315.

(2) شرح نهج البلاغة ج2/369.

(3) نهج البلاغة، خطبة/5، ص53 .

وقيل: إنّ العرب تصغّر الشيء العظيم كالدُّهيم واللُّهيم، فأشار إلى الداهية العظيمة باللتيا، وإلى الداهية التي دونها بالتي، وذلك منهم رمز، قال الراجز من حديش:

بعد اللُّتَيْا والَّتي

طلَّقْتُ جَهْلاً طلّتي[1]

ومن العبارات التي جاء بها الإمام (عليه السلام) في نهج البلاغة ذات المضامين الاجتماعية قوله: «...وانفرجتم عن ابن أبي طالب انفراج الرأس...»[2].

ذهب ابن دريد في أمثاله إلى أنّ الرأس إذا انفرج عن البدن، لا يعود إليه وصار البدن جيفة، لا يتهيأ لأمرٍ ما، ولا يكون بين الرأس والبدن بعد ذلك اتصال، ويعني: انفرجتم عني انفراجاً لا اتصال بعده.

وذهب المفضل إلى أنَّ معناه أنَّ الرأس اسم لرجل تُنسب إليه قرية من قرى الشام، يقال لها: بين الرأس، وفيها تُباع الخمور. قال حسان[3]:

كأنّ سبيئة من بيت رأس يَكُونُ مِزاجَها عَسَلٌ وماءٌ

ومن حديث هذا الرجل أنه انفرج عن قومه ومكانه، فلم يَعُدْ وخلّى قومه.

وقيل: إنّ الرأس: القوم الأعزّاء، والرجل العزيز، قال عمرو بن كلثوم:

برأسٍ مِنْ بَنِي جُشَمِ ابنِ بَكْرٍ

ويحتمل أن يكون مراد الإمام (عليه السلام): انفرجتم عنّي انفراج الأعِزّاء، الذين لا يبالون بمفارقة أحد.

وأوّل مَنْ قال هذا القول هو أكتم بن صيفي في وصية له: يا بَنيّ لا تتفرجوا عند الشدائد انفراج الرأس، فإنكم بعد ذلك لا تجتمعون على عزٍّ[4].

---

(1) ينظر: معارج نهج البلاغة ج242/1.

(2) نهج البلاغة، خطبة/34، ص79 .

(3) ديوانه 17/1.

(4) ينظر: معارج نهج البلاغة ج311/1-312.

والحقيقة أن الإمام استعمل اللغة الرمزية في غير الواقع، إذ إنَّ انفراج الرأس عن الجسد على سبيل التمثيل، إشارة إلى التمسك بالوحدة وعدم التفرق، ويبدو أن وظيفة اللغة هنا تجاوزت الحواس إلى التخيلات، فقدرة اللغة هنا لا تضاهى، لأنها لا تشمل الموجودات التي تقع تحت الحواس فقط، وإنما تتجاوز ذلك إلى أوهام الخيال وأطياف الأحلام وخفقات الجوانح والحياة النفسية والفكرية، فهي تحيط بكلِّ شيءٍ حتى عدّها بعض الباحثين الأداة الوحيدة التي تمثل العالم الماورائي، وهذا التمثيل اللغوي من خصوصية الإنسان؛ لأنَّه الوحيد القادر على التعامل مع عالم الرموز ومن هنا يصف أرنست كاسيرير (Emest cassirer) الإنسان بأنه: (حيوان الرموز)، لأنَّ الإنسان إذا كان عاقلًا اكتسب قدرة على تمثيل الأشياء بنحوٍ رمزيّ من طريق الكلمات والمعاني المجردة، وعلى تحريك الحقائق بطريقة رمزية، إنَّ هذه القدرة هيأت للإنسان أن يزيد، بنحوٍ لا متناهٍ، قدرته على الاختراع، ومن ثم قدرته في السيطرة على سائر العالم، على الرغم من ضعف قوته الجسدية التي لا تناسب مع حجم العالم وكبره، وذلك بسبب قدرته على صنع الرموز[1].

تنبع الأمثال والأعراف والعادات التي وجدت في الآداب القديمة من صميم الحياة الإنسانية والتجارة العملية للمجتمعات التي أنتجتها، لذا تُظهر نظرتهم إلى الحياة والموت، وإلى ما هو غيبي، وإلى القدر الذي تحتله المعتقدات التي يؤمنون بها، جاء في نهج البلاغة في وصف الموت وملازمته لابن آدم: «...وأنتم طرداء الموت إنْ أقمتم له أخذكم، وإنْ فررتم منه أدرككم، وهو ألزم لكم من ظِلِّكم...»[2] وهذا من الأمثال المشهورة في ذكر الموت؛ لأنَّ الظلَّ لا يصح مفارقته لذي الظلِّ مادام في الشمس[3].

---

(1) ينظر: علم اجتماع الأدب، د. سعد صناوي / 237.

(2) نهج البلاغة، كتاب/28 عهده لمحمد بن أبي بكر، ص385.

(3) ينظر: شرح نهج البلاغة ج111/15.

ولم تكن الأمثال في نهج البلاغة مما يختصُّ بالإنسان حسب؛ بل شملت الحيوان أيضًا، وقد مثلنا آنفًا بالضبع وصفاته وسلوكياته، وكذلك جاءت العبارات المثلية لتشمل الطاووس، وذلك حينما وصفه الإمام (عليه السلام) بقوله: «يمشي مشي المرح المختال، ويتصفح ذنبه وجناحه، فيقهقه ضاحكًا لجمال سِرباله، وأصابيغ وشاحه، فإذا رمى ببصره إلى قوائمه زقًا معُولًا بصوتٍ يكاد يبيّن عن استغاثته، ويشهد بصادق توجعه، لأنّ قوائمه حُمْشٌ كقوائم الديكة الخلاسية»[1].

فعبارة «قوائمه حُمْشٌ» أي دقاقٌ، وهو أحمش الساقين، وحُمْش الساقين بالتسكين، وقد حَمِشت قوائمه، أي دقّتْ، تقول العرب للغلام إذا كانت أمه بيضاء وأبوه عربيًا: آدم، فجاء لونه بين لونيهما[2].

وضرب المثل في قوائمه الحُمْش بالديكة الخلاسية؛ لأنَّها متولدة من الدجاج الهندي والفارسي، فتكون قوائمها حُمشاً.

وكأنه (عليه السلام) يقول: إنَّ الطاووس يُزهى بنفسه، ويتيه إذا نظر في أعطافه، ورأى ألوانه المختلفة، فإذا نظر إلى ساقيه وَجَم لذلك وانكسر نشاطه وزهوه، فاصح صياح العويل لحزنه، وذلك لدقة ساقيه ونتوء عُرقوبيه. وحُمْش جمع أحمش بمعنى: دقيق[3]. وقد تمتزج الأمثال القصصية في سياق النصِّ امتزاجًا متسقًا، يجعل للنصّ دلالة كلية على تلك الأمثال، لتؤدّي غرضًا واحدًا.

ومن كلام له (عليه السلام) قاله للأشعث بن قيس وهو على منبر الكوفة يخطب، فمضى في بعض كلامه شيء اعترضه الأشعث فيه، فقال: يا أمير المؤمنين، هذه عليك لا لك، فخفض إليه بصره (عليه السلام) ثم قال: «وما يدريك ما عليَّ ممّا لي؟ عليك

---

(1) نهج البلاغة، خطبة/165، ص238 .

(2) ينظر: شرح نهج البلاغة 188/9.

(3) نفسه/ 189.

لعنة الله ولعنة اللاعنين، حائك ابن حائك، منافق ابن كافر، والله لقد أسرك الكفر مرة والإسلام أخرى، فما فداك من واحدة منهما مالك ولا حسبُك وإنّ امرءًا دلَّ على قومه بالسيف، وساق إليهم الحتف، لحريٌّ أن يمقته الأقرب ولا يأمنه الأبعد»[1].

فعبارات النص «حائكٌ ابن حائكٍ» و«فما فداك من واحدةٍ مهما مالك وحسبُك» و«إنّ امرءًا دلَّ على قومه السيف، وساق إليه الحيف» و«حريٌّ أن يمقته الأقرب ولا يأمنه الأبعد» كلّها تدلّ على أمثال قيلت في مواقف مختلفة في شخص واحد وهو الأشعث بن قيس، فامتزجت لتؤدي غرض التوبيخ والاستهانة والضعة.

فعبارة «حائكٌ ابنُ حائكٍ» مَثَلٌ يضرب به لأهل اليمن؛ لأنّهم يعيّرون بالحياكة، وليس هذا ممّا يختصّ به الأشعث، هذا ما ذهب إليه ابن أبي الحديد، مستشهداً بقوله لخالج بن صفوان: ما أقول في قوم ليس فيهم إلاّ حائك بُرْد، أو دابغ جِلْد، أو سائس قرد، ملكتهم امرأة، وأغرقتهم فأرة، ودلّ عليهم هُدهُد!»[2].

وقيل: حاكَ يَحيكُ حِياكاً وحَيْكاً وحِياكة، حرّك منكبيه وفحج بين رجليه في المشي، يقال منه: رجل حائك وامرأة حائكة، والحيّاك: المتبختر، والحيّاكة: المتبخترة، قال القمقام الأسديّ:

جاريـــةٌ مِـــنْ شَـــعْبِ ذِي رُعَـــيْنِ
حَيّاكـــةٌ تَمشِـــي بِعُلَطَـــينِ[3]

---

(1) نهج البلاغة، خطبة/19، ص63.62 .

(2) شرح نهج البلاغة ج195/1.

(3) البيتان في الصحاح/ 1144، مادة (علط)، وفي معراج نهج البلاغة ج275/1، والشاعر هو جبينة بن طرف العكلي، الذي راجز ليلى الأخيلية وفضحها، وفي المؤتلف والمختلف (حنينة) بالنون/135.

وكان الأشعث من أبناء ملوك كندة، ولم يكن حائكاً، بمعنى ناسج الثوب، وإنما وصف أمير المؤمنين (عليه السلام) بهذا المشي والهيأة، وهذا مشي المخانيث، ويدلُّ على حسبه ووجاهته في قومه، قول أمير المؤمنين: «فما فداك في واحدة منهما مالك ولا حسبُك»، وأمير المؤمنين إنّما عيّرهُ بالتخنيث، فعبّر عن هذا الفعل الشنيع باستعارة مليحة دالة على هيئة التخنيث[1].

وممّا يرجح القول الأول ما روي عن النبي (صلى الله عليه واله وسلم) من أنَّهُ دفع غزلاً إلى حائك من بني النجار لينسج له ثوباً، وكان رسول الله (صلى الله عليه واله وسلّم) يطلبه ويأتيه متقاضياً، ويقف على بابه ويقول ردّوا علينا ثوبنا حتى نتجمّل به في الناس، والحائك يكذب ويعده «مواعيد عرقوب»، حتى توفّي رسول الله (صلى الله عليه واله وسلّم) ولم يتم له هذا النسج[2].

وأما قوله: «وإنّ امرءًا دلَّ على قومه السيف، وساق إليهم الحتف، لحريٌّ أن يمقته الأقربُ ولا يأمنه الأبعدُ» فهو إشارة إلى فعل الأشعث بن قيس، حينما كان ملكاً لحضرموت، وقت منع أهل حضرموت الصدقات، فأتاهم مهاجر بن أبي أميّة، وحارب الأشعث، حين أظهر الأشعث الارتداد، فطردَ مهاجر الأشعث وبني كندة من حضرموت، فالتجؤوا إلى حصن حصين في البادية، فقصد مهاجر بن أبي أميّة وعكرمة بن أبي الحكم الأشعثَ، وقتلا مَن وجدا من قومه، فطلب الأشعث الأمان في نفرٍ من قومه وكتب أساميهم، وما كتب اسمه، وآمنه المهاجر، فخرج الأشعث من الحصن وسلّم قومه إلى مهاجر، حتى قتلهم جميعاً، وما أبقى منهم نافع خِرام ولا قائد زمام. وقال مهاجر للأشعث: هاتِ كتاب الأمان، فعرض عليه الأشعث الكتاب، فقال مهاجر: ليس فيه اسمك، وإنّك مقتول، فتكلم في حقه عكرمة حتى حمله مهاجر مقيداً إلى المدينة.

---

(1) ينظر: معارج نهج البلاغة ج1/275.

(2) نفسه ج1/276.

فهذا معنى قوله (عليه السلام): «دلَّ على قومه السيف» فإنّه سلّم قومه إلى مهاجر، وما طلب الأمان إلاّ لثلة من قومه[1].

إنّ الأعراف والتقاليد والعادات التي تمثلت بالعبارات المثلية في نهج البلاغة، هي من مخترعات المجتمع العربي الجاهلي، وهذا يدلُّ على تأثر لغة نهج البلاغة بتلك المواقف والأحداث، حتى أصبح نهج البلاغة سجلاً صادقاً لتاريخ القبائل العربية قبل الإسلام وعصر الرسالة والخلافة الراشدة، بل مثّل نهج البلاغة سجلاً لحضارات أمم خلت قبل ظهور المجتمع العربي. على أنّ العادات والتقاليد والأعراف والأمثال ظواهر إنسانية لا يمكن أن تحدد أو تحصر بأمة دون أخرى، فهي ظواهر ذات طبيعة حكمية عامة، تظهر عند كل الناس، وتخرج على كل لسان، لذلك قيل: من الصعب إرجاع الأمثال الإنسانية العامة إلى جماعة معينة[2].

وتجدر الإشارة إلى أن نهج البلاغة حفظ لنا تراث المجتمع وأساطيره وعاداته وآدابه وأمثاله وظواهر من طريق اللغة المكتوبة المنقولة بالطريقة الشفوية؛ لأنّ نقل التراث شفويًا من جيل إلى جيل لاحق معرّضٌ للضياع أو التحريف والتغيير؛ لأسباب تتعلق بالحفظ والذاكرة، فإن الوسيلة الوحيدة لحفظ ذلك كله هو تسجيله كتابة. والواقع أنّ الأمة التي لم تستعمل الكتابة قط، هي أمة قد فقدت معظم تاريخها وتراثها الثقافي.

(1) ينظر: معارج نهج البلاغة ج1/277.

(2) ينظر: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، جواد علي، ج8/363، دار العلم للملايين، بيروت (1971م).

المصادر والمراجع

- أمثال العرب، المفضل بن محمد الضبي (ت/ 168 هـ) ، القسطنطينية، 1979م .
- الأمثال في القرآن الكريم، محمد جابر الفياض ، دار الشؤون الثقافية العامة/ بغداد (1988).
- تاج اللغة وصحاح العربية ، إسماعيل بن حماد الجواهريّ (ت / 393هـ). (ل.د.م.) ، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار ، القاهرة ، 1956م ،
- جمهرة الأمثال، أبو هلال العسكري ، الحسن بن عبد الله (ت/ بعد 395هـ) تحقيق: محمد أبي الفضل إبراهيم، وعبد الحميد قطامش، 1384هـ..
- حلية الأولياء وطبقات الأصفياء ، أبو نعيم الأصفهاني، مصر ـ الخانجي .
- الخبر والشعر في الأغاني لأبي فرج الأصفهاني علي بن الحسن (ت/ 356هـ) ، مصر ـ (1323هـ) .
- دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني (ت:471هـ) ، تعليق وشرح: محمد عبد المنعم خفاجة، مطبعة الفجال الجديد، القاهرة (1969)، خطبة/ 35 في التحكيم
- ديوان الشنفرى (ضمن مجموعة الطرائف الأدبية) لجنة التأليف والترجمة والنشر، مصر/ 1937م.
- شرح ديوان حسان بن ثابت الأنصاريّ، ضبطه وصححه: عبد الرحمن البرقوقيّ ، مطبعة الرحمانية، مصر (1929).
- شرح نهج البلاغة، ابن أبي الحديد المعتزليّ ، تحقيق محمد إبراهيم ، دار الكتاب العربي ، بغداد شارع المتنبي ، ط1 ، 2009م .

- شعر الكميت بن زيد الأسديّ (ثلاثة أقسام في جزأين) جمع داود سلوم (ت/ 2010م) ، النجف الأشرف 1969م .
- شعر النابغة الجعديّ ، نسخة على نفقة العالم الجليل الشيخ علي بن عبد الله آل ثاني، منشورات المكتبة الإسلامية (1964).
- غريب الحديث، أبو عبيد القاسم بن سلام الهرويّ (ت/224هـ)، الهند ـ 1976هـ .
- لسان العرب، ابن منظور محمد بن مكرم (ت/ 711هـ) ، بيروت ، 1374هـ
- اللغة والمجتمع، علي عبد الواحد وافي ، دار نهضة مصر للطباعة، القاهرة (1971).
- مجمع الأمثال، أبو الفضل أحمد بن محمد الميدانيّ النيسابوريّ (ت / 518هـ) تحقيق : محمد محي الدين عبد الحميد ، دار المعرفة ، بيروت، ب.ت
- مجمع الزوائد ومنبع الفوائد ، علي بن أبي بكر الهيثميّ (ت/ 807هـ) تحرير: العراقي وابن حجر ، القاهرة ـ 1353هـ .
- المحكم، ابن سيده علي بن إسماعيل (ت/ 458هـ) ، تحقيق : جماعة ، القاهرة (1958 ـ 1972 .
- مختار الصحاح، محمد بن أبي بكر الرازيّ (ت/ 666هـ) بيروت ، 1979م
- مدخل إلى علم اجتماع الأدب ، د. سعدي صناوي ، دار الفكر العربي ـ بيروت ، ط1 ـ 1994م .

- المستقصى في أمثال العرب، جار الله الزمخشري، المقدمة، عنى به محمد عبد الرحمن خان لنيل درجة الدكتوراه بالجامعة العثمانية، دائرة المعارف، حيدر آباد، الدكن، الهند (1962).
- معارج نهج البلاغة، علي ابن زيد البيهقيّ النصاريّ ، تحقيق : أسعد الطيّب ، مركز الأبحاث والدراسات الإسلامية ، قسم إحياء التراث الإسلاميّ ، مطبعة الإعلام الإسلامي ، ط1 ، قم (1422ق ـ 1380ش).
- المعجم الكبير، للطبراني سليمان بن حمد (ت/ 360هـ)تحقيق : حمدي عبد المجيد السلفي ، بغداد ـ 1397هـ .
- المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، جواد علي ، دار العلم للملايين، بيروت (1971م).
- نهج البلاغة ، مركز الإشعاع الإسلاميّ منتدى دار الإيمان ،
- نهج البلاغة والمعجم المفهرس بألفاظه ، دار التعارف للمطبوعات ، ط1 ، سورية (1410 هـ ـ 1990م).

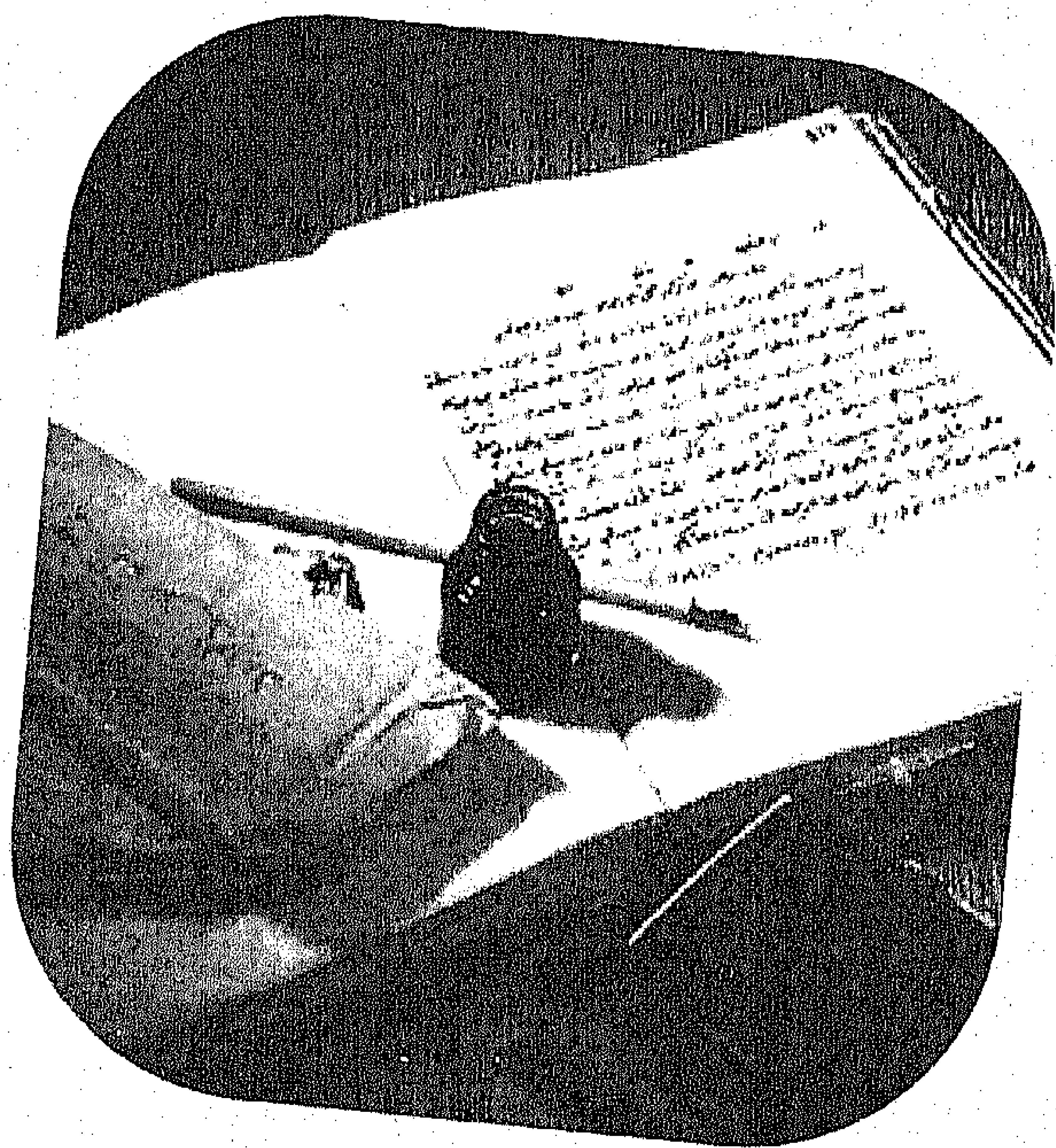
المراجع الأجنبية :

- La sociologies Duct , Maraa bout Tom
- Les texts De La sociologie mode

تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية

في قواعد اللغة العربية

الاستاذ الدكتور سعد علي زاير



3

تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية في قواعد اللغة العربية

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

على الرغم من المنزلة التي تبوأتها قواعد اللغة العربية بين فروع اللغة العربية، فان العديد من الدراسات التي أجريت في هذا الميدان أكدت ضعف الطلبة فيها كدراسات[1]، إذ إن الطلبة لا يحسنون ضبط أواخر الكلمات، ولا يعرفون أسباب ضبطها. وصار التحصيل في هذه المادة يمثل الحصول على الدرجة في الاختبار بالمعلومات لدى غالبية الطلبة الذين أصبحوا يمارسون عملية التذكر والاستظهار العقلية لأداء الاختبار، لا لشيء آخر، وهذا يتمثل بالمستوى الأول من المستويات العقلية التي يضمها تصنيف بلوم وآخرون للمجال المعرفي الادراكي.

---

(1) الهيتي، عماد عبد الواحد. مستوى تحصيل طلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية في الموضوعات النحوية والصرفية التي تمت دراستها خلال السنوات الثلاث السابقة، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد، 1980. (رسالة ماجستير غير منشورة)

- الربيعي، جمعة رشيد كضاض. صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي في المدارس الثانوية والاعدادية، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد، 1989 (رسالة ماجستير غير منشورة).

- الازيرجاوي، شهلة حسن. الاخطاء النحوية لدى طلبة قسمي اللغة العربية في كليتي التربية والاداب / جامعة بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد، 1999 (رسالة ماجستير غير منشورة).

- الزاملي، حسن خلباص حمادي. الحصيلة المعرفية النحوية لطلبة كليات التربية في العراق وبناء برنامج علاجي في ضوئها، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد، 2004 (اطروحة دكتوراه غير منشورة).

وقد بحث الكثير من الدارسين في أسباب هذا الضعف فأجروا مختلف الدراسات والبحوث، ومنها البحوث التجريبية ؛ فجاءت تصميماتهم التجريبية على اشكال متعددة، وحاولوا ضبط عدد من المتغيرات التي اعتقدوا انها تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها، وتكوت ذا اثر في المتغير التابع او المتغيرات التابعة الى جانب المتغير المستقل او المتغيرات المستقلة. ولكن هذا الإجراء لم يستند إلى خلفية نظرية تطبيقية، فهو عبارة عن اعتقاد أنها تؤثر، إذ يعتمد الباحث على الإجراءات التي اتبعها الباحثون الذين اجروا دراسات تقترب من دراسته. ولم يجرب أحد من الباحثين في تعرف الأثر الذي يمكن ان يوجد للمتغيرات التي يحاول إجراء التكافؤ الإحصائي فيها.

ويحاول الباحث في هذه الدراسة تعرف وجود اثر أو عدم وجوده للمتغيرات الآتية: (الجنس، والتحصيل الدراسي للآباء، والتحصيل الدراسي للأمهات، ودرجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق، والعمر الزمني، والذكاء، والقدرة اللغوية) في تحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية، وهي الدراسة الأولى - على حد علم الباحث واطلاعه - في العراق التي قد تفيد الباحثين، والجهات ذات العلاقة، وعسى أن تخدم لغتنا الجميلة لغة القرآن الكريم.

أهمية البحث والحاجة إليه :

إنَّ التربية اليوم مدعوة إلى إعادة النظر في نظامها التقليديّ، وإلى إحداث أُطر جديدة مستندة إلى الإفادة من التكنولوجيا الحديثة، وإعداد الإنسان لمرحلة الإنتاج، أي البحث العلمي والتحضير التكنولوجيّ والتنظيم العقلانيّ ؛ لأن المهمة الرئيسة لها إعداد الأُطر العلمية، والفنية، والإدارية اللازمة لهذه المرحلة، إذ نعيش اليوم في عصر العولمة الذي يشهد تطوراً سريعاً في مجال تكنولوجيا المعلومات بعد أن تعدينا عصر الآلة والمكننة والثورة الصناعية، فما أحوجنا إلى الدخول في

هذا العصر وما أحوجنا إلى المعرفة، إذ أصبح قطبا التكنولوجيا والمعلومات هما المحرك الأساسي لآلية التطور في كل جانب من جوانب الحياة[1].

ومن وظائف التربية المهمة إعداد متعلمين حقيقيين وليسوا متعلمين أميين، ويتطلب هذا المستوى من التعليم ونمط المتعلمين فرض وجود نظام تربوي مرن يمهد طريق تحقيق القدرات المطلوبة التي تعكس ذلك المستوى من التعليم الذي يتناغم مع إيقاع الحياة، ولا يمكن ذلك إلا بالتركيز على تنمية التفكير لدى المتعلمين ولاسيما التفكير الناقد، وتنمية مهارات حل المشكلات، وغرس مهارات التعلم الذاتي الذي يمكن الطالب من التعلم المستمر طول الحياة، وحتى يتمكن من التعامل مع الانفجار المعرفي الهائل الذي يتميز به هذا العصر. بما يقتضي النظرة إلى خلاصة ما ينبغي أن ينتهي به الطالب من دراسته في المدرسة، وهو التحصيل الدراسي الذي يشكل مظهر تقويم العملية التعليمية التعلمية. فاهم ملامح التحصيل المتميز هو القدرة على التفكير، وهو الهدف الأساسي للتربية ؛ فالتفكير يشمل الإدراك والقدرة على الفهم وتوجيه الانتباه، انه استكشاف للخبرة، وتطبيق للمعرفة، وكيفية التعامل مع الموقف، وان الذي يعطي التفكير صداه الواقعي ويمنحه الشكل هو اللغة، فنحن لا نفكر إلا بلفظ ولا نتلفظ إلا بفكر على وفق قول أرسطو[2]، فالتفكير يأتي إلى الوجود من طريق الكلمات على ما يؤكد فيكوتسكي[3]، حتى كأن التفكير لغة من الداخل واللغة تفكير من الخارج، إذ إننا لا نفكر في الهواء ولا نستطيع أن نفرض الأشياء على

---

(1) الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي، وفائزة محمد العزاوي. المنهج والاقتصاد المعرفي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ص252.

(2) سمك، محمد صالح. فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1979، ص29.

(3) يوسف، جمعة سيد. سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، 145، الكويت، 1989، ص145.

أنفسنا إلا بصورة في هذه الألفاظ التي نقدرها، ونديرها في رؤوسنا، ونظهر منها للناس ما نريد، ونحتفظ لأنفسنا منها بما نريد، فنحن نفكر باللغة، ولا نغلو إذا قلنا إنها ليست أداة للتعامل والتعارف الاجتماعيين فحسب، وانما هي أداة للتفكير والحس والشعور، فالفكر واللغة عنصران مهمان من عناصر الحضارة الإنسانية، واللغة إلى جانب ذلك تحفظ حق الأمة في عطائها البشري وتعكس روحها ومعايير سلوك أفرادها. وهي التي تعبر عن فلسفة الأمة في حياتها، ويكاد يجمع المتخصصون في مجال التربية والتعليم على أن اللغة القومية ينبغي أن تحتل مركزا ممتازا بين تلك اللغات التي تدرس للطالب إلى جانب لغته القومية، وانه لا يسمح بحال من الأحوال أن تنافسها لغة أجنبية أو تفوقها في المكانة.

وتُعدُّ اللغة من المظاهر الاجتماعية والنفسية في حياة الكائن الإنسانيّ، إذ لا يخلو أي مجتمع من المجتمعات في هذا المظهر، فاللغة هي الوسيلة الأساسية في تفاهم أبناء البشر بعضهم مع بعض، فمن طريقها يعبرون عن أنفسهم وأمانيهم وطموحاتهم وعن مشاعرهم وعن أدبهم وثقافتهم.

واللغة من الناحية الفكرية، فإنها لا تنفك عن الفكر، وأن الفكر محال التعبير عنه بغير اللغة، ومن ثم تفرد الإنسان - باللغة – بخصائص التصور والتجديد والتحليل والتركيب، وباللغة يبرز فكر الإنسان من حيز الكتمان إلى حيز الوجود، فينتقي الإنسان ألفاظه وتعبيراته، وينشئ الكلام، ويركب الجمل المفيدة، ويعيد النظر في كلماته لتطابق أفكاره، لذا فاللغة تزود الفكر بقوالب يتطبع فيها[1].

وخلاصة القول إن اللغة أداة التفكير، ووسيلة التعبير، وأداة التعلم والتعليم، وذاكرة الإنسانية، وواسطة نقل الأفكار والمعارف من الآباء إلى

---

(1) عصر، حسين عبد الباري : الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005، ص89-90.

الأبناء، والخزانة التي تحفظ للامة عقائدها الدينية وتراثها الثقافي ونشاطاتها العملية والعلمية.وهذه هي الفوائد الأساسية للغات بصورة عامة، وللغة العربية شانا آخر يزيدها أهمية وخطورة، ويجعل الاهتمام بها أمرا يفرضه هذا الموقع الفريد الذي تميزت به عن سائر اللغات فهي لغة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة التي اختارها رب العالمين لتكون لغة الوحي لاهل الأرض جميعا، ومن هنا كان على كل مسلم في مشارق الأرض ومغاربها أن يهتم بها اهتمامه بعقيدته الإسلامية التي يحرص عليها، وان يعتز بها ويفضلها على اللغات الأخرى. وكان على المسلمين وبخاصة العرب أن يعطوها مكانتها اللائقة بها، لا لأنها أحد مقومات العرب فحسب بل لان الله شرفها وخلدها بخلود كتابه العزيز، حين قال جل ثناؤه " انا أنزلنا الذكر وانا له لحافظون"[(1)].

ويشير العالم الألماني (فرينباغ) إلى غنى اللغة العربية بقوله: " ليست لغة العرب أغنى لغات العالم فحسب، بل الذين نبغوا في التأليف فيها لا يمكن حصرهم، وإن اختلافنا عنهم في الزمان، والسجايا، والأخلاق، أقام بيننا نحن الغرباء عن العربية، وبين ما ألفوه، حجاباً لا نتبيّن ما وراءه إلا بصعوبة"[(2)].

منذ العصور الوسطى، واللغة العربية تتمتع بعالمية جعلت منها احدى اللغات العالمية العظمى على المستوى نفسه الذي حظيت به كل من اليونانية واللاتينية والانجليزية والفرنسية والاسبانية والروسية. ولا يعزى هذا الى عدد متكلميها فحسب، بل ايضا الى المكانة التي تشغلها في التاريخ والدور الذي ادته.

---

(1) يوسف/7.

(2) أبو شنب، ميساء أحمد. تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة، كوبنهاغن، الدنمارك، 2007، ص29.

واللغة العربية فروعها المتعددة التي يرتبط بعضها ببعض بصلة جوهرية طبيعية، إذ تتعاون جميعها على تحقيق الغرض الأصلي منها، وهو اقدار المتعلم على أن يستخدم اللغة استخداما صحيحا للإفهام والفهم.

ومن فروع اللغة العربية قواعد اللغة العربية التي تعد وسيلة ضبط الكلام، وصحة النطق به، وهي التي تعصم الفرد من الخطأ النحوي فيحسن تعبيره، وينقل بدقة المعاني النحوية إلى القارئ والسامع من غير أن يؤدي تعبيره إلى اضطراب الفكرة وغموضها، لان هناك علاقة وطيدة بين النحو والمعنى، ويخدم كل منهما الآخر، ومما سبق ذكره تتضح إفادة دراسة القواعد في التربية العقلية التي تعتمد على التحليل، والمقارنة، والاستنتاج، وإصدار الأحكام، ومعرفة الصواب من الخطأ في التعبيرات المختلفة، والتدريب على دقة التفكير والقياس المنطقي. فالقواعد تنمي القدرة على التحليل ودقة الملاحظة.

وقد أصبحت قواعد اللغة العربية مفخرة للعرب يشهد بها الأجنبي قبل العربي، إذ يشير عالم اللغة نعوم تشومسكي1 (Chomsky) إلى أهمية النحو بقوله: " النحو من اللغة بمنزلة القلب من جسم الإنسان، ولا يمكننا أن نتصور حياة لأي إنسان من غير قلب"[2].

---

(1)- ولد نعوم إفرام تشومسكي عام 1928، وحصل على درجته العلمية في اللغويات عام 1951 من جامعة بنسلفانيا، عمل في جامعة هارفارد عام 1955 في الولايات المتحدة، ثم انتقل ليعمل في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا M.I.T، وما زال يعمل به إلى الآن، في عام 1957 نشر مؤلفه الهام "البناء السياقي" الذي أحدث ثورة في علم اللغويات الحديث، وعدَّ التجاوز الأساسي للبنيوية في مجال اللغويات. ومن أهم أعماله الأخرى في هذا المجال سنجد "اللغة والعقل" و "بعض جوانب نظرية السياق" و"القواعد والتمثيلات" و"دراسات سيمانطيقية في النحو التوليدي"، وهو من الشخصيات الثقافية المهمة على مستوى العالم، وهو عالم لغويات معاصر مهم، وأحد أكثر العلماء تأثيرًا في علم اللغويات الحديث.

(2) الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي. تعلم النحو والإملاء والترقيم، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص18.

وتعدُّ قواعد اللغة العربية العمود الفقريّ للغة العربية، فالإنشاء والمطالعة والأدب والبلاغة والنقد تظل عاجزة عن أداء رسالتها ما لم تقرأ وتكتب بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية والصرفية.

ويرى الباحث انه مهما قيل أو يقال عن أهمية قواعد اللغة العربية، ومهما ملئت الصفحات بالحديث عنها، فإننا لن نوفيها حقها، وقد افاض العلماء كثيرا في بيان أهمية الواعد ومكانتها، واتفقوا على حاجتها في كل فن من فنون العلم.

ويمكن للباحث تلخيص أهمية بحثه في النقاط الآتية:

1-أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم، التي حملت في أحشائها سنة نبينا محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)،وفقه علمائنا، وحضارة امتنا وتاريخها وثقافتها لأكثر من أربعة عشر قرنا خلت.

2- أهمية قواعد اللغة العربية بوصفها ميزان العربية، وقانونها الذي يحكم به في كل صورة من صورها فهو علم مقاييس كلام العرب.

3- أهمية المتغيرات التي اختيرت في البحث الحالي (الجنس، والتحصيل الدراسي للآباء، والتحصيل الدراسي للأمهات، ودرجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق، والعمر الزمني، والذكاء، والقدرة اللغوية) فهي متغيرات تستخدم بكثرة من الباحثين في دراساتهم التجريبية.

4- عدم وجود دراسة سابقة عراقية أو عربية - على حد علم الباحث واطلاعه - تناولت تعرف اثر هذه المتغيرات التي اختيرت في تحصيل قواعد اللغة العربية.

هدف البحث:

يرمي البحث الحالي إلى تعرف اثر المتغيرات الآتية (الجنس، والتحصيل الدراسي للآباء، والتحصيل الدراسي للأمهات، ودرجات اللغة العربية للعام

الدراسي السابق، والعمر الزمني، والذكاء، والقدرة اللغوية) في تحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية.

لتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيات الصفرية الآتية:

1- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ،0) بين متوسطي تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي وطالباته في مادة قواعد اللغة العربية .

2- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ،0) بين متوسطات تحصيل الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية بعد توزيعهم على مجموعات وفقا للتحصيل الدراسي للآباء (يقرأ ويكتب، ابتدائية، متوسطة، إعدادية أو معهد، بكالوريوس فما فوق).

3- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ،0) بين متوسطات تحصيل الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية بعد توزيعهم على مجموعات وفقا للتحصيل الدراسي للأمهات (تقرأ ويكتب، ابتدائية، متوسطة، إعدادية أو معهد، بكالوريوس فما فوق).

4- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ،0) بين متوسطات تحصيل الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية بعد توزيعهم على مجموعات وفقا لدرجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق (50-59، 60-69، 70-79، 80-89، 90-100).

5- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ،0) بين متوسطات تحصيل الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية بعد توزيعهم على مجموعات وفقا لأعمارهم الزمنية محسوبة بالشهور.

6- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ،0) بين متوسطات تحصيل الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية بعد توزيعهم على مجموعات وفقا لدرجاتهم في اختبار الذكاء المعتمد في هذا البحث -اختبار رافن- (0-15، 16-30، 31-45، 46-60).

7- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05 ،0) بين متوسطات تحصيل الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية بعد توزيعهم على مجموعات وفقا لدرجاتهم في اختبار القدرة اللغوية المعتمد في هذا البحث - اختبار رمزية الغريب - (0-5، 6-10، 11-15، 16-20).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ:

1- طلبة الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية في محافظة بغداد للعام الدراسي 2006-2007.

2- تحصيل مادة قواعد اللغة العربية فقط.

3- المتغيرات الآتية: الجنس، والتحصيل الدراسي للآباء، والتحصيل الدراسي للأمهات، ودرجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق، والعمر الزمني، والذكاء، والقدرة اللغوية.

تحديد المصطلحات:

المتغيرات التجريبية:

عرفها (جابر) بأنها " المتغيرات التي يتحكم فيها الباحث عن قصد في التجربة بطريقة معينة لمنع تأثيرها في المتغير التابع"[1].

وعرفها (الزوبعي) بأنها " المتغيرات التي تعزل منفردة او بالجملة، والتي قد تؤثر في المتغير التابع، وذلك بتثبيت أثرها وجعلها متساوية في مجموعات المقارنة جميعها"[2].

---

(1) جابر، جابر عبد الحميد واحمد خيري كاظم. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، مصر، 1973، ص193.

(2) الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم ومحمد احمد الغنام. مناهج البحث في التربية - الجزء الأول-، مطبعة جامعة بغداد، بغداد، 1981، ص92.

وعرفها (داود) بأنها " المثيرات أو المدخلات التي يعتقد الباحث بفعاليتها في إحداث اثر في الظاهرة المراد دراستها أو تعرف أثرها في سلوك الأفراد موضوع الدراسة أو البحث"[1].

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها المتغيرات التي يحاول الباحثون تفادي أثرها في المتغير التابع إلى جانب المتغير المستقل وهي متغيرات الجنس، والتحصيل الدراسي للأب، والتحصيل الدراسي للام، ودرجات العام السابق، والعمر الزمني، والذكاء، والقدرة اللغوية.

التحصيل:

عرفه (عاقل) بأنه " معرفة أو مهارة مقتبسة وهو خلاف القدرة على أساس أن الإنجاز أمر فعلي حاضر وليس إمكانية"[2].

وعرفه (دسوقي) بأنه " المعرفة أو المهارة حال قياسها"[3].

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه ما يحصل عليه (عينة الدراسة) من درجات في الاختبار التحصيلي المعد في هذه الدراسة في مادة قواعد اللغة العربية.

قواعد اللغة العربية:

عرفها (ظافر) بأنها: " مصطلح محدد الدلالة يشتمل على قواعد النحو والصرف فتنظيم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى

---

(1) داؤد، عزيز حنا أنور حسين عبد الرحمن. مناهج البحث التربوي، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990، ص43.

(2) عاقل، فاخر. معجم علم النفس، دار الملايين، بيروت، 1971، ص13.

(3) دسوقي، كمال. ذخيرة علم النفس، المجلد الأول، ط1، دار الدولة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1988، ص47.

وما يرتبط ذلك من أوضاع إعرابية تسمى علم النحو، ومجموعة القواعد التي تتصل ببنية الكلمة وصياغتها ووزنها تسمى علم الصرف"[1].

وعَرّفها (عامر) بأنها: " وسيلة إلى النطق الصحيح، والتعبير الدقيق وفهم الكلام المقروء فهماً واضحًا"[2].

وعَرّفها (البجة) بأنها: " مجموعة من القوانين و الضوابط اللغوية التي تعد مظهراً من مظاهر رقي اللغة و دليلاً على حضارتها و بلوغها مرحلة النضج والاكتمال"[3].

وعرّفها (عصر) بأنها: " علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرها، أو هو علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده"[4].

التعريف الإجرائي لقواعد اللغة العربية:

الموضوعات النحوية والصرفية التي ضُمّنت في كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه الصف الخامس الأدبي.

---

(1) ظافر، محمد إسماعيل ويوسف حمادي. التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر، الرياض، 1984، ص281.

(2) عامر، فخر الدين. طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، الطبعة الثانية، عالم الكتب للطباعة والنشر، القاهرة، 2000، ص123.

(3) البجّة، عبد الفتاح حسن. أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2000، ص497.

(4) عصر، حسين عبد الباري : الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005، ص289.

الفصل الثاني : خلفية نظرية للدراسة

توطئة :

البحث التربوي هو السعي لحل مشكلة أكاديمية أو تطبيقية، وهو يجذب العديد من الباحثين ذوي الخلفيات المتباينة الذين يختلف منهج الواحد منهم عن الآخر، فقد يتخذ أحدهم نقطة البداية في بحثه من خلال إطار نظري متقن محبوك يشتق منه فروضا يضعها موضع الاختبار. وقد يتخذ الآخر نقطة البداية في بحثه انطباعا خلص إليه من خبرة علمية، ثم يجري دراسة استطلاعية في هذا الانطباع، ينتهي منها إلى تعرف أفضل وتحديد أدق لطبيعة المشكلة يصوغه في عدد من الفروض أو الأسئلة التي يعاود دراستها من جديد، ومن المعلوم عدم وجود منهج علمي ثابت ذي خطوات محددة تلزم الباحث بتتبعها بالترتيب نفسه، إلا أن الباحث في مجال التربية وعلم النفس لابد أن يلم بالمبادئ الأساسية لمناهج البحث وان يتقن المهارات الرئيسة فيها.

وتشير عبارة البحث التربوي إلى النشاط الذي يوجه نحو تنمية علم السلوك في المواقف التعليمية، وتشمل مجالاته الأهداف التربوية والمقررات الدراسية والنشاط التربوي وطرائق التدريس وأساليبه والكتب المدرسية والوسائل التكنولوجية والإدارة الصفية والإشراف الفني والاختبارات والتقويم[1].

ومن أنواع البحوث التربوية البحث التجريبي الذي وضعت له تعريفات عديدة، فقد عرف على انه محاولة لضبط جميع العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير أو المتغيرات التابعة في التجربة، ما عدا عاملا واحدا يتحكم فيه الباحث ويغيره على نحو معين بقصد تجديد وقياس أثره في المتغير أو المتغيرات التابعة،

---

(1) جابر، جابر عبد الحميد واحمد خيري كاظم. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، مصر، 1973، ص21.

وقد عرف أيضا بأنه ذلك النوع من البحوث الذي يستخدم التجربة في اختبار فرض يقرر علاقة بين عاملين أو متغيرين، وذلك عن طريق الدراسة للمواقف المتقابلة التي ضبطت كل المتغيرات ماعدا المتغير الذي يريد الباحث دراسة أو تعرف أثره [1]. ويتضح مما سبق أن البحث التجريبي يستند أساسا إلى أسلوب التجربة العملية التي تكشف العلاقات السببية بين المتغيرات المختلفة التي تتفاعل مع القوى التي تحدث في الموقف التجريبي.

ولم تتقدم العلوم التربوية والنفسية بشكلها المعاصر إلا بعد أن اعتمدت منهج التجريب ومن ثم القياس والتكميم في دراسة الظواهر والخصائص التربوية والنفسية، وذلك بعد أن انشأ العالم الألماني(وليم فونت) أول مختبر تجريبي عام 1879م في مدينة (لبيزج) الألمانية.

إذ إن البحوث التجريبية تتجاوز حدود الوصف الكمي للظاهرة، وترتقي إلى معالجة متغيرات معينة تحت شروط مضبوطة للتثبت من كيفية حدوثها، فالبحث التجريبي ليس مجرد عرض لحوادث الماضي، أو تشخيص الحاضر وملاحظته ووصفه، وإنَّما هو ضبط للمتغيرات والسيطرة عليها في المواقف التجريبية، ويتسم المنهج التجريبي بالقدرة على التحكم في مختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها[2].

ضبط المتغيرات:

من الطبيعي أن الباحث في البحوث التجريبية يواجه العديد من المتغيرات التي تؤثر في التجربة، ومن أمثلتها الأعمار الزمنية، والتحصيل الدراسي،

---

(1) جابر، جابر عبد الحميد واحمد خيري كاظم. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، مصر، 1973، ص194.

(2) عبد الرحمن، أنور حسين، وعدنان حقي زنكنة. الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية، شركة الوفاق للطباعة، بغداد، 2007، ص474.

والـذكاء، والأعمـار العقليـة، والاسـتعدادات العقليـة الخاصـة، والانتبـاه، والدافعيـة، والاتجاهـات، والميـول، والاتـزان الانفعـالي، والمستويات الاجتماعيـة والاقتصـادية، ومسـتويات التأهيـل والكفايـة للمدرسـين، واخـتلاف الظـروف المدرسية من حيث الإمكانيات والخصائص والمباني وغيرها.

ولما كان تنظيم المدارس وتوزيع الطلبة على صفوفها له طبيعة وخصائص معينـة لا تتيح للباحـث الحصـول علـى مجموعـات تجريبيـة وضـابطة متكافئـة في المتغيرات التي قد تؤثر في العلاقة التي تحدها فرضياته بين المتغير المستقل والمتغير التـابع، بمعنـى آخـر انـه يصـعب علـى الباحـث أن يجـد صـفا بأكمله متجانسـا في الذكـاء ويكـافئ صـفا آخـر في هـذا المتغير، وان تحقق هـذا بالنسبة إلى الـذكاء فقد يتعذر تحقيقه بالنسبة إلى متغيرات أخرى تتطلب إعـادة توزيـع الطلبـة أو تغـيير المنـاهج أو تعـديل سـلوك المدرسـين، فلـذلك يجـري البـاحثون تجـاربهم علـى الطلبـة دون تغـيير او تعـديل، ويسـتخدمون مجموعـة مـن المقـاييس الدقيقـة للحصـول علـى بيانـات عـن مثـل هـذه المـتغيرات السـابقة، ويسـتخدمون نتـائج هـذه المقـاييس بعـد تطبيقهـا علـى الطلبـة في تحديـد مجموعـات تجريبيـة وأخـرى ضـابطة يكـافئ بينهـا في المـتغيرات المـراد ضـبطها في التجربـة، علـى أن يسـتند التحديـد للتجريـب أو الضبط إلي أساس عشوائي.

لـذا ينبغـي أن يختـار البحـث أفـراد المجموعـة التجريبيـة مـن أفـراد المجتمـع الـذي اختـار منـه أفـراد المجموعـة الضـابطة، وان يراعـي التكـافؤ بـين أفـراد المجموعتين من حيث المتغيرات أو الخصائص التي قد تؤثر في المتغير التابع. وضبط مثـل هـذه المتغيرات يتطلـب أن يكـافئ البـاحـث بـين أفـراد المجمـوعتين التجريبيـة والضابطة بان يكون لها مثلا المتوسطات والانحرافات المعيارية للمتغيرات المؤثرة في المـتغير التـابع، وإذا لم يضـبط البـاحـث هـذه المـتغيرات فـان النتيجـة لايمكـن الاعتماد عليها، وذلك لان عدم ضبط المتغيرات المؤثرة في المتغير التابع قد يسـبب وجود فروق معينة لها دلالتها الإحصـائية لمصلحة المجموعـة التجريبيـة، أو قـد تقلـل

هذه المتغيرات من اثر العامل التجريبي ثم تجعل الفرق الذي يحصل عليه الباحث بين المجموعتين فرقا ليس ذا دلالة إحصائية(1).

ويُعدُّ ضبط المتغيرات واحدٌ من الإجراءات المهمة في البحث التجريبي ؛ وذلك لتوفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي، بمعنى أن يتمكن الباحث من عزو معظم التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل في الدراسة وليس إلى متغيرات أخرى، وبالنتيجة تقليل تباين الخطأ(2).

ولما كان حصر العوامل المؤثرة في أيّة ظاهرة من الصعوبة بمكان، فإننا نقدر وجود متغيرات متعددة تؤثّر في الظاهرة في أثناء إجراء التجربة، وقد تكون هذهِ سبب التغييرات في المتغير التابع، وليس المتغير التجريبي المستقل، أو قد تعمل إلى جانبه، وللحكم على قيمة المتغيّر التجريبي بصورة نقية ودقيقة، فإنَّ الباحث يحتاج إلى ضبط المتغيرات في أثناء إجراء التجربة(3).

ومن خصائص التجربة الحقيقية الضبط والتحكم، ويعني فيها تثبيت عدد من الخصائص المتعلقة بالموقف البحثي، التي قد تظهر في أثناء دراسة العلاقة بين المتغير التجريبي والمتغير التابع.

وأنَّ ضبط أثر هذهِ المتغيرات له أهمية كبيرة في البحوث التجريبية، وعدم الاهتمام فيها قد يؤثر في نتائج التجربة(4).

---

(1) داؤد، عزيز حنا أنور حسين عبد الرحمن. مناهج البحث التربوي، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990، ص259-262.

(2) عودة، أحمد سليمان، وفتحي حسن ملكاوي. أساسيات البحث العلمي، ط2، مكتبة الكتاني، إربد، 1992، ص122.

(3) ملحم، سامي محمد : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، 2000، ص360.

(4) عبد الحفيظ، أخلاص، ومصطفى حسين باهي، طريقة البحث العلمي والتحليل الإحصائي، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2000، ص110.

وخلاصة ذلك أن المنهج التجريبي به حاجة إلى ما يمكن أن يسمى بالمضبط أي المتحكم في العوامل التي يحتمل أن تؤثر في الظاهرة السلوكية التي هي موضع الدراسة تحكما يتيح للباحث معرفة آثار كل منهما على انفراد، أو التحكم في المغيرات المتداخلة في الظاهرة المراد دراستها بالتثبيت او المساواة بينها حتى لا تؤثر في نتائج التجربة، أي تثبيت هذه العوامل من حيث المقدار والنوع.

أهداف ضبط المتغيرات:

يروم الباحثون المتبعون المنهج التجريبي في ضبطهم للمتغيرات تحقيق الأهداف الآتية:

1 - **عزل المتغيرات:**

ومعنى ذلك استخلاص العوامل المطلوب دراستها وإبراز أثرها في الظاهرة المطلوب دراستها، أي إعطائها الفرصة للتفاعل وإحداث الأثر. فضلا عن تحييد اثر عامل أو عوامل أخرى غير المتغير المستقل في المتغير التابع، فقد يحاول المتغير غير المطلوب أو المتداخل أو تثبيت أثره، ففي بعض التجارب لا يمكن عزل المتغير وإبعاده قبل تطبيق المتغير المستقل، وبذلك يثبتها البحث كالعمر مثلا، فيكون عامل العمر ذا اثر متماثل بالنسبة إلى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة.

2 - **التغيير في كم المتغيرات:**

لا يعزل الباحث المتغير المستقل فقط، بل يعمل على أن يتحقق من مقدار الأثر الذي يسهم به ومن اجل ذلك يغير في كم المتغير التجريبي.

3- **التقدير الكمي للمتغيرات:**

يهدف البحث إلى التعبير عن مقدار المتغير في عبارات كمية، فهو ليكتفي بمعرفة ظهور المتغير بصورة اكبر أو اصغر من صورة أخرى، وإنما يهدف إلى معرفة ذلك بدقة.(1)

مميزات الضبط التجريبي:

للضبط التجريبي مميزات كثيرة منها ما يأتي:

1- تجعل الباحث أكثر دقة في ملاحظاته للمتغيرات التي تحيط بالتجربة.

2- تعرف الباحث المتغيرات الدخيلة التي لا يمكن عزل تأثيرها في المتغير المستقل.

3- يستطيع الباحث من خلالها التحكم بالوقت، وتحديد الزمان والمكان اللذين يتلاءمان وظروف تجربته.

4- يستطيع الباحث من خلالها إعادة التجربة بالظروف نفسها، مم يزيد الثقة بالنتائج. (2)

طرائق ضبط المتغيرات:

لقد توصل الباحثون إلى طرائق عديدة تستخدم في ضبط المتغيرات يمكن حصرها في ثلاث مجموعات هي:

---

(1) داؤد، عزيز حنا، وأنور حسين عبد الرحمن. مناهج البحث التربوي، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990، ص262.

(2) داؤد، عزيز حنا، وأنور حسين عبد الرحمن. مناهج البحث التربوي، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990، ص263.

1 - طريقة الضبط المادي:

وهو من أنواع الضبط المباشر، يتمثل في التحكم في بعض الظروف والعوامل المادية المتصلة بالتجربة ومن أمثلته تغطية أعين المفحوصين، أو استخدام عين سحرية في ملاحظتهم، أو استخدام الأدوات الكهربائية، أو استخدام بعض العقاقير الطبية أو إجراء عمليات جراحية.

2 - طريقة الضبط الانتقائي:

وهو النوع الذي يتمثل في انتقاء بعض العوامل أو المتغيرات ذات الصلة بالمتغير التابع، وتثبيتها حتى لا تؤثر في نتائج التجربة بما يشوه فعل المتغير المستقل (التجريبي) أو يشكك في أثره. ومثال على ذلك إن إجراء تجربة في تعلم القراءة للمبتدئين يتطلب إجراء عملية ضبط انتقائي تتمثل في تثبيت بعض العوامل المتعلقة بالأطفال موضوع التجربة كأعمارهم وذكائهم وأحوالهم الصحية وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية وخبراتهم السابقة، على أن تصبح هذه العوامل متكافئة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

3 - طريقة الضبط الإحصائي:

لما كان من الصعب، بل من المستحيل أحيانا تحقيق الضبط المادي أو الضبط الانتقائي لبعض المتغيرات، فقد لجأ الباحثون إلى بعض الأساليب الإحصائية التي تحقق هذا الضبط وتضمن دقة نتائج التجربة. وهذه الأساليب ذات فائدة كبيرة في مجال التجريب في التربية إذ تتعقد الظواهر وتتداخل المتغيرات في التأثير في موقف من المواقف وإحداث نتائج فيه. ومن التمثيل على ذلك أن ثلاثة متغيرات هي: أ، ب، ج (الذكاء، القدرة اللغوية، المثابرة) تؤثر سوية في متغير تابع (د) وهو التحصيل في اللغة العربية، فان التعرف على اثر المتغير (ج) في (د)

وحده منعزلا عن المتغيرين الآخرين بصورة دقيقة يمكن أن يحصل باستخدام أساليب إحصائية مثل الارتباط الجزئي أو تحليل التباين أو غير ذلك.[1]

التحصيل واثر المتغيرات فيه :

هناك الكثير من العوامل والمتغيرات التي تؤثر في التحصيل منها ما اختاره الباحث في البحث الحالي وهي (الجنس، والتحصيل الدراسي للآباء، والتحصيل الدراسي للأمهات، ودرجات العام الدراسي السابق، والعمر الزمني، والذكاء، والقدرة اللغوية)

والتحصيل الدراسي المتغير التابع في غالبية الدراسات التجريبية التي أجريت في طرائق تدريس اللغة العربية، غاية رئيسة وغرض من أغراض التربية، والسعي إلى تحقيقه من واجبات المؤسسات التربوية المهمة في مراحل السلم التعليمي كلها.

ويقاس نجاح المدارس في تحقيق مهماتها بمقدار التحصيل الدراسي لطلبتها، ويعد التحصيل الدراسي من الجوانب التي توليها الأسرة والمدرسة والدولة والمجتمع اهتماما كبيرا، فهو يثير قلق الأسرة بقصد الاطمئنان على مستقبل أبنائها، والمدرسة وضعت مستوى التحصيل الدراسي هدفا من أهدافها تحاول الوصول إليه وتتسابق المدارس فيما بينها من اجل الوصول إلى مستوى عالي من التحصيل لطلبتها، ولا يقل اهتمام الدولة عن اهتمام الأسرة والمدرسة لان هذا نابع من اهتمامها بثروتها الحقيقية التي تكمن في عقول شبابها ومهاراتهم في التخصصات المختلفة، فتسعى إلى إعطائهم الفرص المتكافئة لتحقيق أقصى نمو

---

(1) الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم، ومحمد احمد الغنام. مناهج البحث في التربية - الجزء الأول-، مطبعة جامعة بغداد، بغداد، 1981، ص93-94.

ممكن وإعطاء كل منهم منزلة في المجتمع على وفق قدراته واستعداداته وميوله عن طريق توجيههم توجيها تخصصيا في الكليات أو المعاهد[1].

لذا اهتم الباحثون والتربويون بالتحصيل الدراسي والمتغيرات أو العوامل التي تؤثر فيه، لان معرفة هذه المتغيرات وضبطها تساعد المتخصصين في الحصول على نتائج دقيقة في تجاربهم وأبحاثهم، فضلا عن إنها تساعد الطلبة على تحقيق أقصى مستوى تحصيلي يستطيعون الوصول إليه.

---

(1) حنين، عبده رشدي. بحوث ودراسات في المراهقة، ط1، دار المطبوعات الجديدة، 1983، ص2-3.

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

أولا: مجتمع البحث وعينته:

حدد الباحث مجتمع بحثه بطلبة الصف الخامس الأدبي في محافظة بغداد، واختار أربع مديريات من المديريات العامة الست وهي: (مديرية تربية بغداد الكرخ الأولى، مديرية تربية بغداد الكرخ الثانية، مديرية تربية بغداد الرصافة الأولى، مديرية تربية بغداد الرصافة الثانية)، واختار ست عشرة مدرسة إعدادية وثانوية بواقع (4) مدارس من كل مديرية على أن تكون مدرستين من مدارس البنين ومدرستين من مدارس البنات، واختار من كل مدرسة عشوائيا (40) فردا، فكان العدد (160) طالبا وطالبة من كل مديرية بواقع (80) طالبا و (80) طالبة، فصارت العينة بشكلها النهائي تتكون من (640) طالبا وطالبة بواقع (320) طالبا و (320) طالبة. والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

عينة البحث بشكلها النهائي

تربية بغداد	عدد المدارس	عدد مدارس البنين	عدد مدارس البنات	عدد الطلاب	عدد الطالبات	عدد الطلبة الكلي
الكرخ الأولى	4	2	2	80	80	160
الكرخ الثانية	4	2	2	80	80	160
الرصافة الأولى	4	2	2	80	80	160
الرصافة الثانية	4	2	2	80	80	160
المجموع	16	8	8	320	320	640

ثانيا : أداة البحث

اعتمادا على الأدبيات السابقة، والخبرة التي يمتلكها الباحث، ومحتوى المادة الدراسية المتمثلة بموضوعات قواعد اللغة العربية المقرر تدريسها لطلبة الصف الخامس الأدبي، اعد الباحث اختبارا تحصيليا يتكون من (40) فقرة (20) منها من نوع الاختيار من متعدد و (20) منها من نوع الفراغات، لأن هذه الفقرات تتميز بالموضوعية والدقة في إعطاء النتائج .

اعتمد الباحث عند صياغة فقرات الاختبار التحصيلي الفقرات الموضوعية لأنها تتصف بالشمولية، وتغطي قدراً كبيراً من المادة الدراسية، ويمكن الإجابة عنها بطريقة سريعة، وتتسم بصدق وثبات عاليين[1].

والاختبارات الموضوعية توفر فرصة اختيار عينة واسعة من الأسئلة مما يزيد من معامل الثبات، ويمكن تصحيح هذه الاختبارات بسهولة وبسرعة يدوياً أو آلياً ؛ فهي موضوعية لان عملية تصحيحها محدودة بإجاباتها المحددة المعروفة من دون أي فرصة لتدخل الميول أو الأهواء الشخصية مثلما يحدث في غيرها من الاختبارات أحيانا[2].

صدق الاختبار:

يقصد بصدق الاختبار أن يقيس ما وضع لأجل قياسه، أي انه يقيس الصفة التي يفترض أن يقيسها ،ولا يقيس شيئا آخر بدلا عنها، أو بالإضافة إليها[3]. ومن اجل

---

(1) محمد، صباح محمود. التقويم مفهومه، اهدافه، ادواته مع تركيز خاص على الاختبارات المقالية والموضوعية، الجامعة المستنصرية، بغداد، 1999، ص17.

(2) ابو جادو، صالح محمد علي. علم النفس التربوي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، 2003، ص419-420.

(3) احمد، محمد عبد السلام. التقويم النفسي والتربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1981، ص179.

التثبت من صدق الاختبار اعتمد الباحث الصدق الظاهري في ذلك، إذ عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء وذوي التخصص في طرائق التدريس وعلم النفس والقياس والتقويم، وقد حصلت فقراته على موافقتهم في صلاحيتها للتطبيق على طلبة الصف الخامس الأدبي مع بعض التعديلات في الصياغة أو الأسلوب أو الإضافة.

صياغة تعليمات الاختبار:

صاغ الباحث بعد إعداد فقرات الاختبار، والتثبت من صلاحيتها التعليمات الخاصة بالاختبار، إذ أعدت التعليمات الخاصة بالإجابة بحيث تكون سهلة وواضحة، وضمت التعليمات عدد فقرات الاختبار وفكرة عن الهدف من الاختبار، وطلب من الطلبة قراءة فقرات الاختبار بدقة وتأن قبل الإجابة عنها، فضلا عن بعض المعلومات الخاصة بالطلبة التي تتضمنها ضرورة البحث.

وتضمنت التعليمات الخاصة بالتصحيح إعطاء درجة واحدة للفقرة التي يجاب عنها إجابة صائبة، وصفر للإجابة التي يجاب عنها إجابة خاطئة، والفقرات المتروكة أو التي تحمل أكثر من اختيار تعامل معاملة الإجابات غير الصائبة.

التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

بغية تعرف مدى وضوح الفقرات الاختبارية وغموضها، والوقت اللازم لتطبيق الاختبار، طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية تتكون من (30) طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس الأدبي بواقع (15) طالبا، و (15) طالبة، ولم تكن هناك فقرات غير واضحة للطلبة، في حين كان متوسط الوقت اللازم لتطبيق الاختبار هو (45) دقيقة [1].

(1)- استخرج الباحث متوسط الوقت المستغرق في الإجابة عن الاختبار بوساطة المعادلة الآتية :

الزمن اللازم = زمن الطالب الأول + زمن الطالب الثاني + زمن الطالب الثالث +... + زمن الطالب الثلاثين

30

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

من اجل تعرف مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وسهولتها، وتعرف القوة التمييزية لها، وفعلية البدائل غير الصحيحة، طبق الباحث الاختبار على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة بواقع (50) طالبا و(50) طالبة من طلبة الصف الخامس الأدبي ومن مجتمع البحث نفسه. ورُتبت درجاتهم تنازليا بعد تصحيح الإجابات، ثم أُختيرت أعلى وأوطأ (27 ٪) منها بوصفها أفضل نسبة للموازنة بين مجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص الاختبار، إذ أشار (كيلي) الى اختيار هذه النسبة من التوزيع بوصفهما المجموعتين المتطرفتين بشرط اعتدالية التوزيع [1].

مستوى صعوبة الفقرة:

إن الغاية من حساب صعوبة الفقرة هو اختيار الفقرات ذات الصعوبة الملائمة، وحذف الفقرات الصعبة جدا أو السهلة جدا[2]. وبعد حساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها كانت بين (0.33) و(0.68) ويستدل من ذلك أن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة.

قوة تمييز الفقرة:

يقصد بالقوة التمييزية للفقرات قدرتها على التمييز بين الطلاب الذين يحصلون على درجات عالية وبين الطلاب الذين يحصلون على درجات منخفضة في السمة المقاسة بفقرات الاختبار[3]؛ فالقوة التمييزية تؤشر قدرة الاختبار على

---

(1) فرج، صفوت. القياس النفسي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1980، ص149.

(2) الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم ومحمد احمد الغنام. مناهج البحث في التربية - الجزء الأول-، مطبعة جامعة بغداد، بغداد، 1981، ص77.

(3) الظاهر، زكري احمد، واخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 1999، ص129.

الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب ؛ فالفقرة تكون فعالة عندما تقيس السمة المراد قياسها من دون غيرها، وتميز بين متعلمين يختلفان فضلاً في السمة اختلافاً سلوكيًا[1].

بعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار، وجد أنها كانت بين (0.33) و (0.62) وهذا يعني أن فقرات الاختبار تميز بين المجموعتين العليا والدنيا، إذ انه كلما كان معامل تمييز الفقرة أكثر من (0.30) فانه يعد مقبولا وجيدا[2].

فعالية البدائل غير الصحيحة:

عند حساب فعالية البدائل غير الصحيحة، وجد الباحث انها كلها ذات فعالية، وهذا يعني أن البدائل غير الصحيحة قد جذبت إليها عددا من طلبة المجموعة الدنيا اكبر من طلبة المجموعة العليا، واستنادا إلى ذلك تقرر الإبقاء على البدائل غير الصحيحة على ما هي عليه من دون تغيير.

---

(1) عبد الرحمن، سعد. القياس النفسي، مكتبة الفلاح، الكويت، 1998، ص338.

(2) الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم ومحمد احمد الغنام. مناهج البحث في التربية - الجزء الأول-، مطبعة جامعة بغداد، بغداد، 1981، ص80.

جدول (2)

معاملات الصعوبة والقوة التمييزية وفعالية البدائل الخاطئة

ت الفقرة	معاملات الصعوبة	معاملات القوة التمييزية	فعالية البدائل غير الصحيحة – السؤال الأول		
			الأول	الثاني	الثالث
1	0.50	0.40	0.13 -	0.2 -	0.2 -
2	0.40	0.38	0.2 -	0.13 -	0.11 -
3	0.48	0.38	0.4 -	0.3 -	0.10 -
4	0.55	0.60	0.13 -	0.11 -	0.10 -
5	0.35	0.45	0.16 -	0.10 -	0.13 -
6	0.40	0.62	0.16 -	0.16 -	0.4 -
7	0.68	0.44	0.16 -	0.1 -	0.13 -
8	0.49	0.62	0.3 -	0.16 -	0.10 -
9	0.40	0.55	0.13 -	0.2 -	0.2 -
10	0.55	0.50	0.2 -	0.13 -	0.11 -
11	0.50	0.48	0.4 -	0.3 -	0.10 -
12	0.44	0.55	0.13 -	0.16 -	0.1 -
13	0.55	0.38	0.13 -	0.2 -	0.2 -
14	0.42	0.44	0.2 -	0.13 -	0.11 -
15	0.35	0.40	0.4 -	0.3 -	0.10 -
16	0.50	0.33	0.13 -	0.16 -	0.10 -
17	0.44	0.43	0.13 -	0.16 -	0.1 -
18	0.53	0.61	0.13 -	0.2 -	0.2 -
19	0.55	0.48	0.2 -	0.13 -	0.11 -

ت الفقرة	معاملات الصعوبة	معاملات القوة التمييزية	فعالية البدائل غير الصحيحة – السؤال الأول		
			الأول	الثاني	الثالث
20	0.52	0.41	0.4 -	0.3 -	0.10 -
21	0.43	0.59			
22	0.44	0.41			
23	0.35	0.62			
24	0.51	0.54			
5	0.33	0.61			
26	0.42	0.46			
27	0.40	0.57			
28	0.38	0.35			
29	0.55	0.50			
30	0.41	0.48			
31	0.44	0.44			
32	0.56	0.60			
33	0.41	0.38			
34	0.44	0.42			
35	0.44	0.55			
36	0.37	0.48			
37	0.41	0.40			
38	0.48	0.45			
39	0.52	0.55			
40	0.44	0.56			

ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار اتساق نتائجه مع نفسها لو أعيد تطبيقه مرة أو عدة مرات على الأفراد أنفسهم[1]، وحسب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية التي تحدد الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، واعتمدت إجابات عينة التحليل الإحصائي نفسها البالغ عددها (100) طالب وطالبة، إذ جزأت فقرات الاختبار إلى نصفين: الأول ضم درجات الفقرات الفردية، والثاني ضم درجات الفقرات الزوجية، وحسب معامل الارتباط بين جزأي الاختبار باستعمال معامل ارتباط (بيرسون) فبلغ (0.71) ثم صحح بمعادلة (سبيرمان-براون) فبلغ معامل الثبات (0.85).

تطبيق الاختبار:

طبق الباحث الاختبار على الطلبة عينة البحث في نهاية الشهر الرابع من العام الدراسي 2002-2003، وقد ساعده على ذلك مجموعة من طلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية الذين كانوا يطبقون في المدارس.

الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث في إجراءات بحثه، وتحليل نتائجه الوسائل الإحصائية الآتية، وباستعمال البرنامج الإحصائي (spss):

1. تحليل التباين الأحادي.
2. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.
3. معادلة صعوبة الفقرة.
4. معادلة تمييز الفقرة.

---

(1) سمارة، عزيز واخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 1989، ص114.

5. معادلة فعالية البدائل.

6.معامل ارتباط بيرسون.

7. معادلة سبيرمان براون.

8. طريقة شيفيه.

الفصل الرابع : نتائج البحث

بعد إنهاء تجربة البحث على وفق الخطوات التي أشير إليها في الفصل الثالث يعرض الباحث النتائج التي توصل إليها البحث على وفق الهدف والفرضيات من خلال الموازنة بين المتوسطات التي حصل عليها الطلبة في الاختبار التحصيلي الذي طبق عليهم، ويحاول تفسير النتائج التي توصل إليها البحث، والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

1-الفرضية الأولى:

بعد تصحيح إجابات الطلبة عن فقرات الاختبار حسب متوسط درجات الطلاب فكان (18.834) درجة بانحراف معياري هو (7.747)، وحسب متوسط درجات الطالبات فكان (20.734) بانحراف معياري (8.5)، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن الفرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (638)، مما يعني ا تحصيل الطالبات كان أفضل من تحصيل الطلاب، وفي هذا دليل على أن متغير الجنس له اثر في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية. والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)

نتائج الاختبار التائي بين طلاب عينة البحث وطالباتها

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
طلاب	320	18.843	60.026	638	2.963	1.96	دالة عند (0.05)
طالبات	320	20.734	72.578				

2- الفرضية الثانية:

بعد تصحيح الإجابات وزع أفراد العينة على خمس مجموعات وفقا للتحصيل الدراسي لآبائهم (يقرأ ويكتب، ابتدائية، متوسطة، إعدادية أو معهد، بكالوريوس فما فوق)، وبعد حساب متوسط كل مجموعة وانحرافاتهم المعيارية وتبايناتهم استعمل تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، واتضح أن الفرق دال إحصائيا عند مستوى (0.01) وبدرجتي حرية (4، 635) مما يدل على أن التحصيل الدراسي للآباء له اثر في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية. والجدولان (2) و(3) يوضحان ذلك.

الجدول (2)

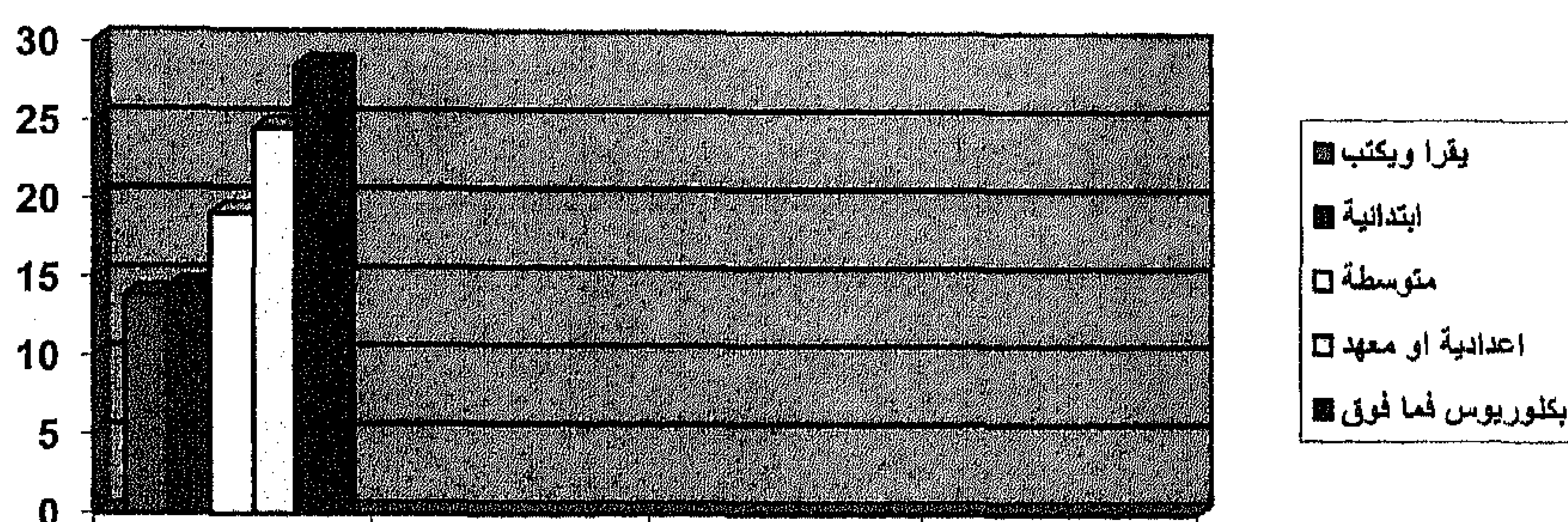
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباين لعينة البحث بحسب التحصيل الدراسي للآباء

ت	المجموعة / التحصيل الدراسي للآباء	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
1	يقرأ ويكتب	63	13.841	6.483	42.038
2	ابتدائية	222	14.337	6.388	40.818
3	متوسطة	107	19.056	6.383	40.744
4	إعدادية أو معهد	125	24.448	5.402	29.191
5	بكالوريوس فما فوق	123	28.455	4.384	19.223

الجدول (3)

نتائج تحليل التباين الأحادي لعينة البحث بحسب التحصيل الدراسي للآباء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	20833.1	4	2508.27	148.39	3.312	الفرق دال عند (0.01)
داخل المجموعات	22287.5	635	35.098			
الكلي	43120.6	639				



شكل (1)

مخطط لدرجات الطلبة بحسب تحصيل آبائهم الدراسي

ولما كان تحليل التباين يكشف لنا ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات أم لا ، ولكنه لا يحدد اتجاه الفروق بين المجموعات، ولا المجموعة التي تكون الفروق لمصلحتها (عدس، 1972، ص193)، فقد استعملت طريقة شيفيه لمعرفة الفروق بين المتوسطات وتحديد اتجاهها وبيان دلالاتها الإحصائية بين المتوسطات. والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

قيم شيفيه المحسوبة والحرجة لمجموعات عينة البحث بحسب التحصيل الدراسي للآباء

ت	نوع الموازنة	قيمة شيفية		مستوى الدلالة (0.05)
		المحسوبة	الحرجة	
1	بين المجموعتين 1-2	0.607	3.079	الفرق ليس بذي دلالة
2	بين المجموعتين 1-3	5.571		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الثالثة
3	بين المجموعتين 1-4	11.405		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الرابعة
4	بين المجموعتين 1-5	15.713		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الخامسة
5	بين المجموعتين 2-3	6.741		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الثالثة
6	بين المجموعتين 2-4	15.603		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الرابعة
7	بين المجموعتين 2-5	21.787		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الخامسة
8	بين المجموعتين 3-4	6.790		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الرابعة
9	بين المجموعتين 3-5	11.837		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الخامسة
10	بين المجموعتين 4-5	7.142		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الخامسة

3- الفرضية الثالثة:

بعد تصحيح الإجابات وزع أفراد العينة على خمس مجموعات وفقا للتحصيل الدراسي لأمهاتهم (تقرأ وتكتب، ابتدائية، متوسطة، إعدادية أو معهد، بكالوريوس فما فوق)، وبعد حساب متوسط كل مجموعة وانحرافاتهم المعيارية وتبايناتهم استعمل تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، واتضح أن الفرق دال إحصائيا عند مستوى (0.01) وبدرجتي حرية (4، 635)، مما يدل على أن التحصيل الدراسي للأمهات له اثر في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية. والجدولان(5) و(6) يوضحان ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباين لعينة البحث بحسب التحصيل الدراسي للأمهات

ت	المجموعة / التحصيل الدراسي للأمهات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
1	تقرأ وتكتب	21	14.428	5.851	34.244
2	ابتدائية	251	14.908	6.439	41.469
3	متوسطة	157	19.280	6.380	40.704
4	إعدادية أو معهد	132	28.871	6.260	39.187
5	بكالوريوس فما فوق	79	29.113	3.984	15.873

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي لعينة البحث بحسب التحصيل الدراسي للأمهات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	66901.9	4	16725.47	405.08	3.312	الفرق دال عند (0.01)
داخل المجموعات	26218.7	635	414.289			
الكلي	43120.6	639				



شكل (2)

مخطط لدرجات الطلبة بحسب تحصيل أمهاتهم الدراسي

وعند استعمال طريقة شيفيه ظهرت النتائج المبينة في الجدول (7)

الجدول(7)

قيم شيفيه المحسوبة والحرجة لمجموعات عينة البحث بحسب التحصيل الدراسي للأمهات

ت	نوع الموازنة	قيمة شيفية		مستوى الدلالة (0.05)
		المحسوبة	الحرجة	
1	بين المجموعتين 1-2	0.322	3.079	الفرق ليس بذي دلالة
2	بين المجموعتين 1-3	3.190		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الثالثة
3	بين المجموعتين 1-4	6.280		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الرابعة
4	بين المجموعتين 1-5	9.170		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الخامسة
5	بين المجموعتين 2-3	7.300		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الثالثة
6	بين المجموعتين 2-4	14.170		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الرابعة
7	بين المجموعتين 2-5	17.530		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الخامسة
8	بين المجموعتين 3-4	7.650		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الرابعة
9	بين المجموعتين 3-5	11.430		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الخامسة
10	بين المجموعتين 4-5	4.820		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الخامسة

4- الفرضية الرابعة:

بعد تصحيح الإجابات وزع أفراد العينة على خمس مجموعات وفقا لدرجاتهم في العام السابق (50-59، 60-69، 70-79، 80-89، 90-100)، وبعد حساب متوسط كل مجموعة وانحرافاتهم المعيارية وتبايناتهم استعمل تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، واتضح أن الفرق دال إحصائيا عند مستوى (0.01) وبدرجتي حرية (4، 635)، مما يدل على أن متغير درجات العام الدراسي السابق له اثر في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية. والجدولان (8) و(9) يوضحان ذلك.

الجدول (8)

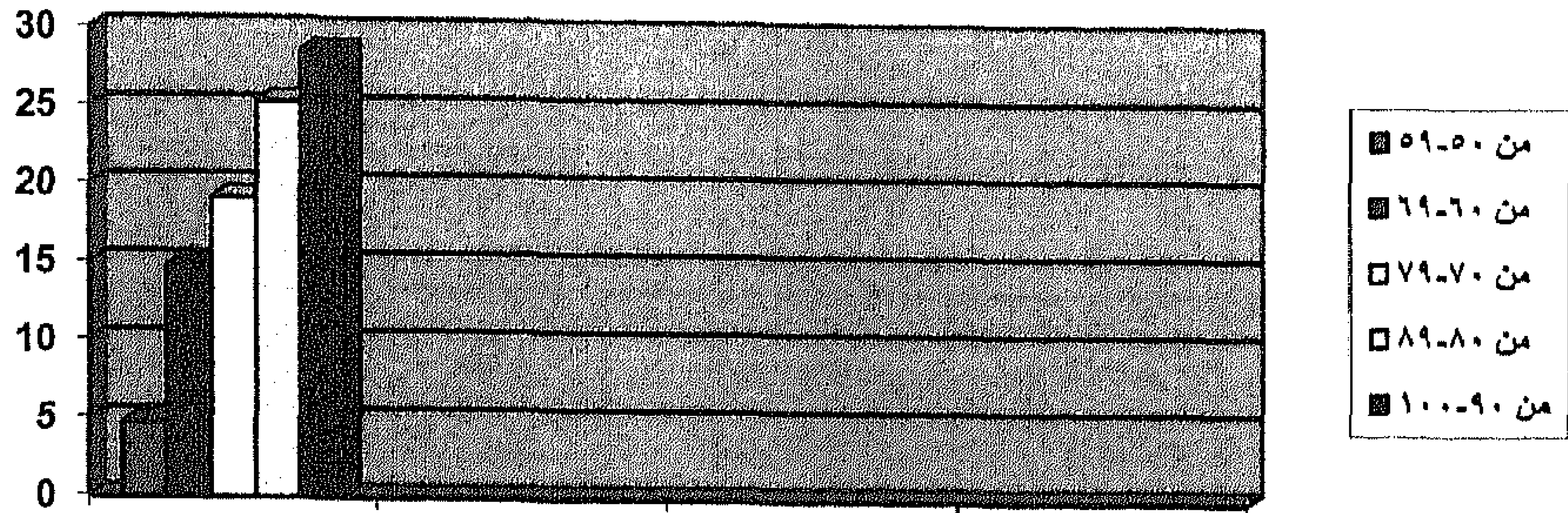
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباين لعينة البحث بحسب درجات العام السابق

ت	المجموعة / درجات العام السابق	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
1	59-50	84	4.726	7.402	54.794
2	69-60	173	14.768	6.668	44.466
3	79-70	147	19.156	7.327	53.696
4	89-80	175	25.325	5.434	29.591
5	100-90	61	28.630	4.707	22.165

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي لعينة البحث بحسب درجات العام السابق

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	16401	4	4100.25	97.444	3.312	الفرق دال عند (0.01)
داخل المجموعات	26719.6	635	42.078			
الكلي	43120.6	639				



شكل (3)

مخطط لدرجات الطلبة بحسب درجاتهم في العام السابق

وعند استعمال طريقة شيفيه ظهرت النتائج المبينة في الجدول (10)

الجدول (10)

قيم شيفيه المحسوبة والحرجة لمجموعات عينة البحث بحسب درجات العام السابق

ت	نوع الموازنة	قيمة شيفية		مستوى الدلالة (0.05)
		المحسوبة	الحرجة	
1	بين المجموعتين 1-2	0.049		الفرق ليس بذي دلالة
2	بين المجموعتين 1-3	5.090		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الثالثة
3	بين المجموعتين 1-4	12.543		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الرابعة
4	بين المجموعتين 1-5	12.814		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الخامسة
5	بين المجموعتين 2-3	9.489		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الثالثة
6	بين المجموعتين 2-4	16.291	3.079	الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الرابعة
7	بين المجموعتين 2-5	14.746		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الخامسة
8	بين المجموعتين 3-4	13.352		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الرابعة
9	بين المجموعتين 3-5	9.848		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الخامسة
10	بين المجموعتين 4-5	3.515		الفرق ذي دلالة لمصلحة المجموعة الخامسة

5- الفرضية الخامسة :

بعد تصحيح الإجابات وزع أفراد العينة على أربع مجموعات وفقا لأعمارهم الزمنية محسوبة بالشهور (15 سنة، 16 سنة، 17 سنة، 18 سنة فأكثر)، وبعد حساب متوسط كل مجموعة وانحرافاتهم المعيارية وتبايناتهم استعمل تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، واتضح أن الفرق دال إحصائيا عند مستوى (0.01) وبدرجتي حرية (3، 636)، مما يدل على أن متغير العمر الزمني له اثر في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية. والجدولان (11)و(12) يوضحان ذلك.

الجدول (11)

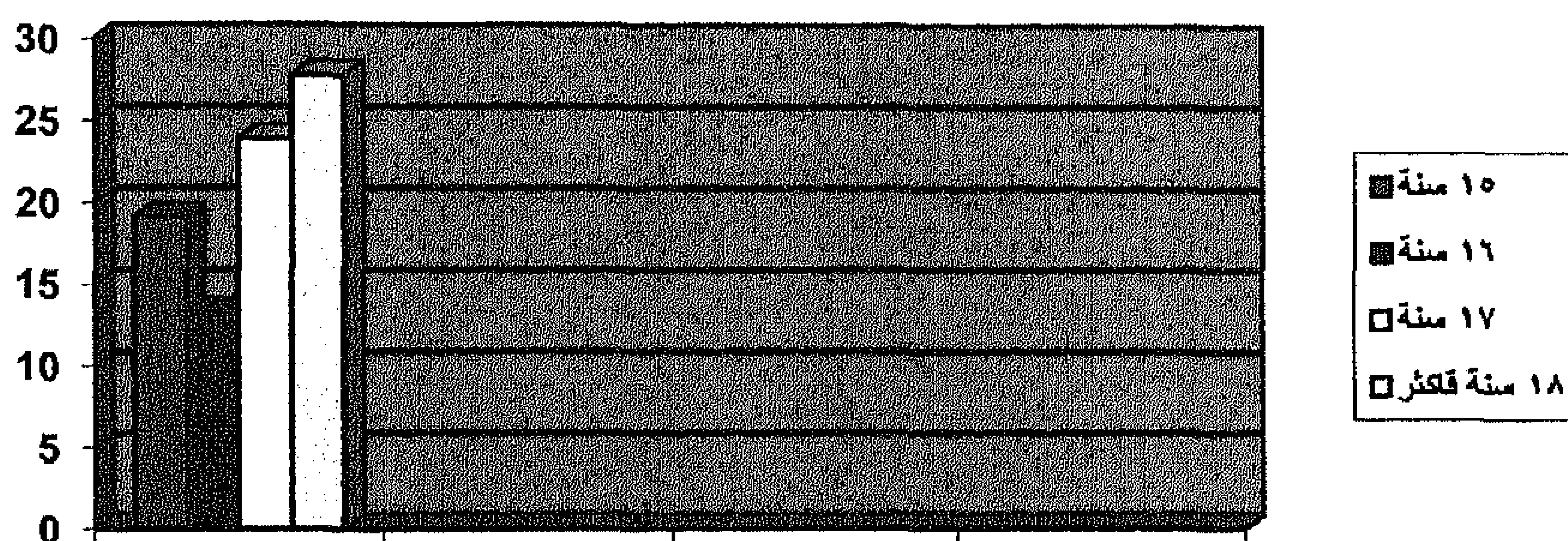
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباين لعينة البحث بحسب الأعمار الزمنية

ت	المجموعة / العمر الزمني بالشهور	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
1	15 سنة	40	19.05	7.092	50.297
2	16 سنة	284	13.254	6.987	48.802
3	17 سنة	297	23.835	5.444	29.639
4	18 سنة فأكثر	55	27.745	4.695	22.044

الجدول (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي لعينة البحث بحسب الأعمار الزمنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	18990.35	3	6330.11	166.84	3.781	الفرق دال عند (0.01)
داخل المجموعات	24130.25	636	37.94			
الكلي	43120.60	639				



شكل (4)

مخطط لدرجات الطلبة بحسب أعمارهم الزمنية

وعند استعمال طريقة شيفيه ظهرت النتائج المبينة في الجدول (13)

الجدول (13)

قيم شيفيه المحسوبة والحرجة لمجموعات عينة البحث بحسب الأعمار الزمنية

ت	نوع الموازنة	قيمة شيفية		مستوى الدلالة (0.05)
		المحسوبة	الحرجة	
1	بين المجموعتين 1-2	5.53	2.597	الفرق دال لمصلحة المجموعة الأولى
2	بين المجموعتين 1-3	4.645		الفرق دال لمصلحة المجموعة الثالثة
3	بين المجموعتين 1-4	6.808		الفرق دال لمصلحة المجموعة الرابعة
4	بين المجموعتين 2-3	20.545		الفرق دال لمصلحة المجموعة الثالثة
5	بين المجموعتين 2-4	15.871		الفرق دال لمصلحة المجموعة الرابعة
6	بين المجموعتين 3-4	4.383		الفرق دال لمصلحة المجموعة الرابعة

6-الفرضية السادسة:

بعد تصحيح الإجابات وزع أفراد العينة على أربع مجموعات وفقا لدرجاتهم في اختبار الذكاء (اختبار رايفن) الذي طبق عليهم قبل تطبيق الاختبار التحصيلي (0-15 ، 16-30 ، 31-45 ، 46-60)، وبعد حساب متوسط كل مجموعة وانحرافاتهم المعيارية وتبايناتهم استعمل تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، واتضح أن الفرق دال إحصائيا عند مستوى (0.01) وبدرجتي حرية (3، 636)، مما يدل على أن متغير الذكاء له اثر في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية. والجدولان (14) و(15) يوضحان ذلك.

الجدول (14)

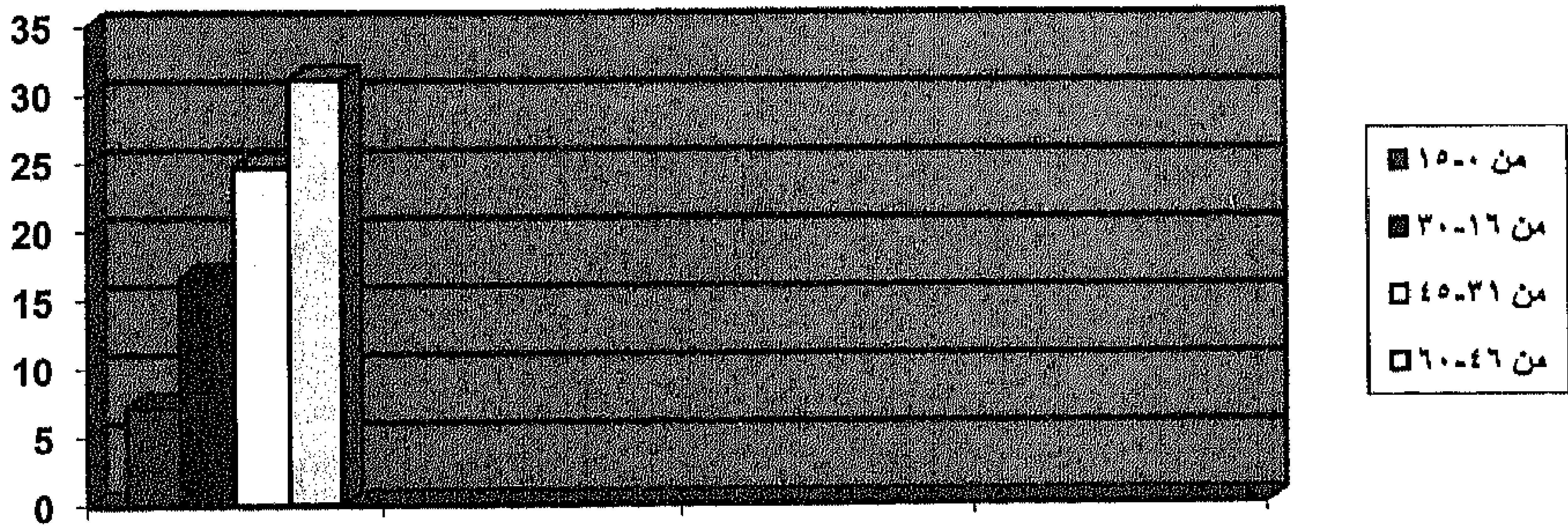
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباين لعينة البحث بحسب درجاتهم في اختبار الذكاء

ت	المجموعة / درجات الذكاء	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
1	15 – 0	106	7.141	4.024	16.192
2	30 – 16	203	16.61	4.547	20.675
3	45 – 31	280	24.728	552ز3	12.616
4	60 - 46	51	31.117	4.659	21.406

الجدول (15)

نتائج تحليل التباين الأحادي لعينة البحث بحسب اختبار الذكاء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	31381.7	3	10460.5	566.75	3.781	الفرق دال عند (0.01)
داخل المجموعات	11738.9	636	18.457			
الكلي	43120.6	639				



شكل (5)

مخطط لدرجات الطلبة بحسب درجاتهم في اختبار الذكاء

وعند استعمال طريقة شيفيه ظهرت النتائج المبينة في الجدول (16)

الجدول (16)

قيم شيفيه المحسوبة والحرجة لمجموعات عينة البحث بحسب اختبار الذكاء

ت	نوع الموازنة	قيمة شيفية		مستوى الدلالة (0.05)
		المحسوبة	الحرجة	
1	بين المجموعتين 1-2	18.001	2.597	الفرق دال لمصلحة المجموعة الثانية
2	بين المجموعتين 1-3	35.174		الفرق دال لمصلحة المجموعة الثالثة
3	بين المجموعتين 1-4	31.968		الفرق دال لمصلحة المجموعة الرابعة
4	بين المجموعتين 2-3	20.295		الفرق دال لمصلحة المجموعة الثالثة
5	بين المجموعتين 2-4	21.333		الفرق دال لمصلحة المجموعة الرابعة
6	بين المجموعتين 3-4	9.829		الفرق دال لمصلحة المجموعة الرابعة

7- الفرضية السابعة:

بعد تصحيح الإجابات وُزع أفراد العينة على أربع مجموعات وفقا لدرجاتهم في اختبار القدرة اللغوية (اختبار رمزية الغريب) الذي طبق عليهم قبل تطبيق الاختبار التحصيلي (0-5 ، 6-10، 11-15، 16-20)، وبعد حساب متوسط كل مجموعة وانحرافاتهم المعيارية وتبايناتهم استعمل تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، واتضح أن الفرق دال إحصائيا عند مستوى (0.01) وبدرجتي حرية (3، 636)، مما يدل على أن متغير القدرة اللغوية له اثر في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية. والجدولان (17)و(18) يوضحان ذلك.

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباين لعينة البحث بحسب درجاتهم في اختبار القدرة اللغوية

ت	المجموعة / درجات القدرة اللغوية	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
1	5 – 0	127	8.007	4.769	23.001
2	10 – 6	185	17.324	3.405	11.594
3	15 – 11	285	25.214	3.057	9.345
4	20 - 16	43	31.627	6.346	40.271

الجدول (18)

نتائج تحليل التباين الأحادي لعينة البحث بحسب اختبار القدرة اللغوية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	32958.5	3	10986.16	687.58	3.781	الفرق دال عند (0.01)
داخل المجموعات	10162.1	636	15.978			
الكلي	43120.6	639				



شكل (6)

مخطط لدرجات الطلبة بحسب درجاتهم في اختبار القدرة اللغوية

وعند استعمال طريقة شيفيه ظهرت النتائج المبينة في الجدول (19)

الجدول (19)

قيم شيفيه المحسوبة والحرجة لمجموعات عينة البحث بحسب اختبار القدرة اللغوية

ت	نوع الموازنة	قيمة شيفية		مستوى الدلالة (0.05)
		المحسوبة	الحرجة	
1	بين المجموعتين 1- 2	20.704	2.597	الفرق دال لمصلحة المجموعة الثانية
2	بين المجموعتين 1- 3	20.731		الفرق دال لمصلحة المجموعة الثالثة
3	بين المجموعتين 1- 4	33.314		الفرق دال لمصلحة المجموعة الرابعة
4	بين المجموعتين 2- 3	21.324		الفرق دال لمصلحة المجموعة الثالثة
5	بين المجموعتين 2- 4	21.347		الفرق دال لمصلحة المجموعة الرابعة
6	بين المجموعتين 3- 4	9.866		الفرق دال لمصلحة المجموعة الرابعة

تفسير النتائج:

توصل الباحث إلى نتائج متعددة سيحاول تفسيرها على النحو الآتي:

1- أظهرت النتائج تفوق مجموعة البنات على مجموعة البنين، وهذا يتفق مع نتائج دراسات عديدة أثبتت تفوق البنات على البنين في المواد التي تتوقف على القدرة اللغوية والذاكرة وسرعة الإدراك، وقد يعزى السبب في ذلك إلى افتقار البنين إلى بذل الجهود التي تكون متوافرة عند البنات، أو إلى ضعف الدافعية لدى البنين، أو إلى انشغال غالبية البنين في اللعب أو اللهو أو العمل على عكس البنات اللائي يقضين وقتا أكثر في البيت مما يتيح لهن فرص المذاكرة وتحضير الدروس والواجبات البيتية.

2- أظهرت النتائج تفوق مجموعات الطلبة الذين كان تحصيل الوالدين

الدراسي لديهم أعلى، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن طموح الوالدين يؤدي دورا بارزا في رسم طموحات الأبناء، فالطفل في عمر مبكر يخضع لضغوط مختلفة من الوالدين ليخلقوا فيهم طموحا للمستقبل، وتعزز هذه الضغوط الطموح المستقبلي لدى الأبناء عن طريق المنافسة مع مجموعة الأقران لإرضاء الوالدين فضلا عن إرضاء الذات، وهذا يدل على أن لتحصيل الوالدين الدراسي اثر في تحصيل أبنائهما.

3- أظهرت النتائج تفوق مجموعات الطلبة الذين حصلوا على درجات عالية في مادة اللغة العربية في العام الدراسي السابق (الصف الرابع العام)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى رغبة الطلبة المتفوقين في الحفاظ على مستوياتهم الدراسية، فضلا عن الرغبة في المنافسة والبقاء في المقدمة من خلال التفوق في التحصيل الدراسي.

4- أظهرت النتائج تفوق الطلبة الذين يتمتعون بأعمار زمنية اكبر، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن الطلبة الذين أعمارهم اكبر خبرة أكثر من غيرهم، فضلا عن أعمارهم الزمنية التي تتيح لهم الفرص في تقبل المادة أفضل من غيرهم وتعطيهم الفرصة لفهم المواد وبخاصة المواد التي تعتمد على القواعد أو القوانين أو التعميمات كمادة قواعد اللغة العربية.

5- أظهرت النتائج تفوق الطلبة الذين حصلوا على درجات عالية في اختبار الذكاء (اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة) الذي طبق على عينة البحث قبل تطبيق الاختبار التحصيلي، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بمستوى عال من الذكاء هم في حقيقة الأمر أعلى تحصيلا من الطلبة الذين يمتلكون مستوى ذكاء واطئ، فضلا عن إن غالبية الدراسات المتعلقة بالذكاء أكدت تفوق الطلبة الذين يمتلكون مستوى عال من الذكاء على أقرانهم ذوي المستويات الاوطأ.

6- أظهرت النتائج تفوق الطلبة الذين حصلوا على درجات عالية في اختبار

القدرة اللغوية (اختبار رمزية الغريب - الجزء الخامس -) الذي طبق على عينة البحث قبل تطبيق الاختبار التحصيلي، وفي هذه النتيجة توكيد لما جاءت به الأدبيات والدراسات من أن هناك علاقة وثيقة بين القدرة اللغوية لدى الأفراد وبين تحصيلهم الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يوصي الباحث بما يأتي:

1- اطلاع الباحثين والمشتغلين في العملية التربوية ولاسيما طرائق التدريس على نتائج البحث الحالي للإفادة منها في ضبط متغيراتهم التجريبية في التجارب التي يجرونها.

2- تأكيد ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من حيث المغيرات التي استعملت في الدراسة الحالي من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مادة أخرى من مواد اللغة العربية.

2- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات أخرى غير التحصيل مثل الاكتساب أو الأداء التعبيري.

3- دراسة مماثلة للدراسة الحالية على عينة اكبر مثل محافظات أخرى من محافظات العراق.

المصادر

- إبراهيم، عبد العليم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط3، دار المعارف، مصر.
- ابراهيم، فوزي طه، ورجب احمد الكلزة. المناهج المعاصرة، منشأة المعارف، القاهرة، 1989.
- ابو جادو، صالح محمد علي. علم النفس التربوي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، 2003.
- **أبو شنب، ميساء أحمد. تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، (رسالة ماجستير غير منشور)، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة، كوبنهاغن، الدنمارك، 2007.**
- احمد، محمد عبد السلام. التقويم النفسي والتربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1981.
- الازيرجاوي، شهلة حسن. الاخطاء النحوية لدى طلبة قسمي اللغة العربية في كليتي التربية والاداب / جامعة بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد، 1999 (رسالة ماجستير غير منشورة).
- البجّة، عبد الفتاح حسن. أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2000.
- البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس. الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، 1977.
- جابر، جابر عبد الحميد واحمد خيري كاظم. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، مصر، 1973.

- حنين، عبده رشدي. بحوث ودراسات في المراهقة، دار المطبوعات الجديدة، 1983.
- خرما، نايف وعلي الحاج. " اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها "، مجلة عالم المعرفة، الكويت، 1988.
- الخليلي، خليل يوسف." التحليل الإحصائي. مفهومه، وعناصره، والعوامل المؤثرة فيه من منظور التجارب العالمية والاتجاهات التربوية الحديثة "، المؤتمر التربوي السنوي الثاني عشر، 16-17 سبتمبر، البحرين، 1997.
- داؤد، عزيز حنا أنور حسين عبد الرحمن. مناهج البحث التربوي، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990.
- دسوقي، كمال. ذخيرة علم النفس، المجلد الأول، دار الدولة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1988.
- **الدليمي، طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم الوائلي. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديثة، إربد، الأردن، 2005.**
- الربيعي، جمعة رشيد كضاض. صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي في المدارس الثانوية والاعدادية، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد، 1989 (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الزاملي، حسن خلباص حمادي. الحصيلة المعرفية النحوية لطلبة كليات التربية في العراق وبناء برنامج علاجي في ضوئها، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد، 2004 (اطروحة دكتوراه غير منشورة).

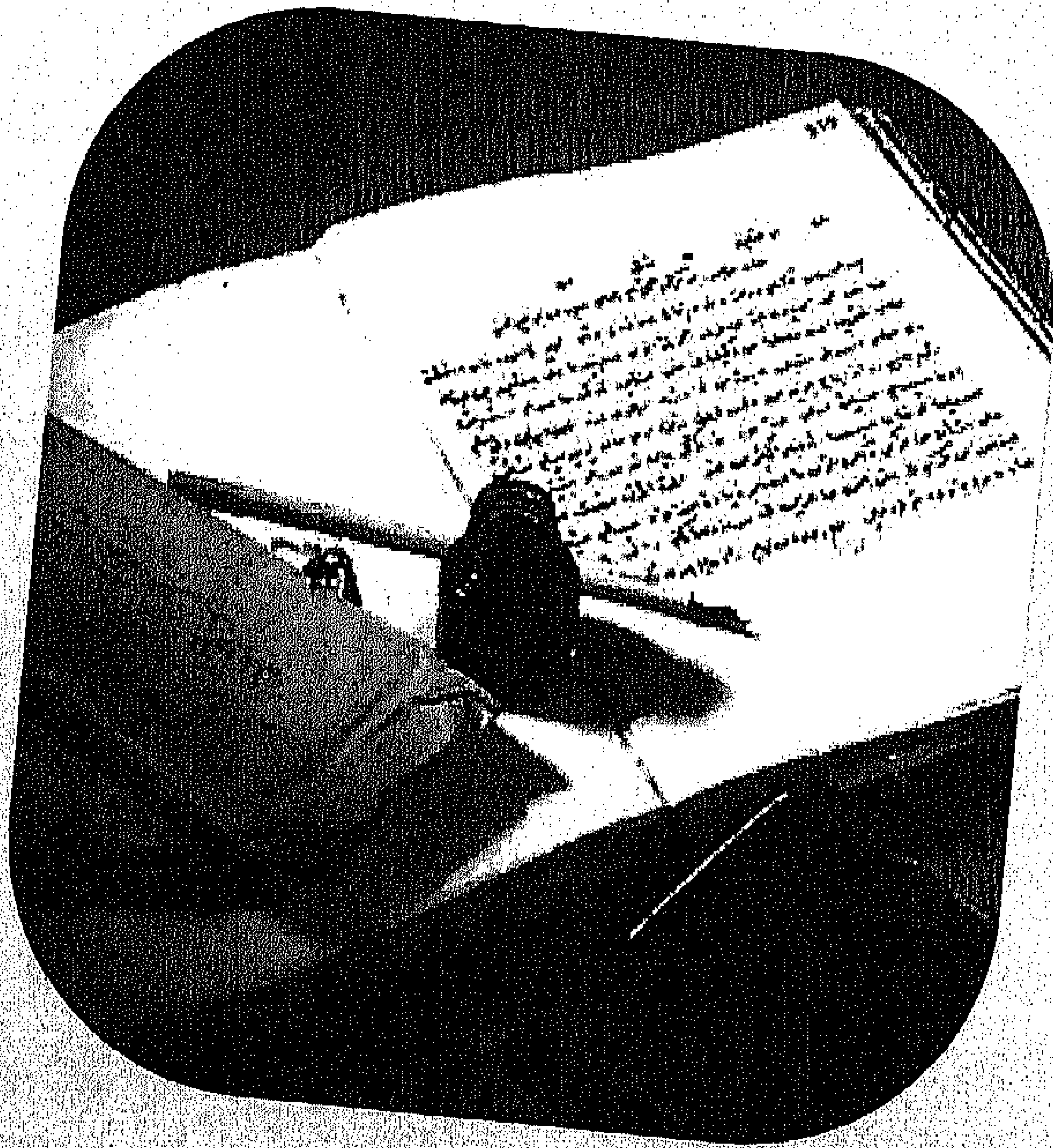
- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم ومحمد احمد الغنام. مناهج البحث في التربية - الجزء الأول-، مطبعة جامعة بغداد، بغداد، 1981.
- سمارة، عزيز واخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 1989.
- سمك، محمد صالح. فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1979.
- طعيمة، رشدي احمد، ومحمود كامل الناقة. اللغة العربية والتفاهم العالمي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، 2009.
- ظافر، محمد إسماعيل ويوسف حمادي. التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر، الرياض، 1984.
- الظاهر، زكري حمد، واخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 1999.
- عاقل، فاخر. معجم علم النفس، دار الملايين، بيروت، 1971.
- عامر، فخر الدين. طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، الطبعة الثانية، عالم الكتب للطباعة والنشر، القاهرة، 2000.
- عبد الحفيظ، أخلاص، ومصطفى حسين باهي، طريقة البحث العلمي والتحليل الاحصائي، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2000.
- عبد الرحمن، أنور حسين، وعدنان حقي زنكنة. الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية، شركة الوفاق للطباعة، بغداد، 2007.

- عبد الرحمن، سعد. القياس النفسي، مكتبة الفلاح، الكويت، 1998.
- عبد الهادي، نبيل عبد وآخرون: مهارات في اللغة والتفكير، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2005.
- عصر، حسين عبد الباري: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الاعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005.
- عودة، أحمد سليمان، وفتحي حسن ملكاوي. أساسيات البحث العلمي، ط2، مكتبة الكتاني، إربد، 1992.
- عودة، احمد سليمان. القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2، دار الامل للنشر والتوزيع، عمان، 1998.
- عودة، احمد سليمان، وخليل يوسف الخليلي. الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية، دار الامل للنشر والتوزيع، الاردن، 2000.
- فرج، صفوت. القياس النفسي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1980.
- المبارك، مازن. نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1979.
- مجيد، علي حمد الله. " مستوى الإنجاز الدراسي لطلبة كليات التربية بالجامعات العراقية" جامعة صلاح الدين، كلية التربية، 1990. (رسالة ماجستير غير منشورة)
- محمد، صباح محمود. التقويم مفهومه، اهدافه، ادواته مع تركيز خاص على الاختبارات المقالية والموضوعية، الجامعة المستنصرية، بغداد، 1999.
- ملحم، سامي محمد: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، 2000.

- الهاشمي، عابد توفيق. الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية، مطبعة الرشاد، بغداد، 1972.
- الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي. تعلم النحو والإملاء والترقيم، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.
- الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي، وفائزة محمد العزاوي. المنهج والاقتصاد المعرفي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.
- الهيتي، عماد عبد الواحد. مستوى تحصيل طلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية في الموضوعات النحوية والصرفية التي تمت دراستها خلال السنوات الثلاث السابقة، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد، 1980. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- يوسف، جمعة سيد. سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، 145، الكويت، 1989.

ظاهرة (الازدواج اللغويّ)
وأثرها في النسيج الاجتماعيّ

الدكتور نعمة دهش فرحان الطائيّ



4

ظاهرة (الازدواج اللغويّ)
وأثرها في النسيج الاجتماعيّ

تمهيد:

للتطور الفكريّ انعكاساته على النسيج الاجتماعيّ، وبخاصة في حقل اللسانيات، بما أسهم به في الكشف عن كثيرٍ من الظواهر المشتركة بين اللغة والمجتمع، والانتقال بالدراسات اللسانية في مجال بحثها في اللغة ذاتها إلى مجالات جديدة، فتحت الأفاق أمام اكتشاف ظواهر لسانية طارئة في اللغة، وقد أدى تطور البحث اللسانيّ إلى تطور جملة من العلوم لها صلة بالظاهرة اللغوية، وعلى الرغم من سيطرة بعض العلوم على بعضها الآخر فلسفةً ومنهجًا، بقيت اللسانيات تحظى باستقلاليتها، محافظةً على أصولها، من غير أن تحدث قطيعة معرفية معها. وكان من نتاج هذا التطور ظهور علم اللغة الاجتماعيّ، الذي يُعدُّ فرعاً مهماً من فروع علم اللغة العام أو علم اللسانيات، فهو يهتم بدراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع؛ لأنَّهُ ينظم كلَّ جوانبِ بنيةِ اللغةِ وطرائقِ استعمالها، التي ترتبط بوظائفها الاجتماعية والثقافية، فهو ينظر في التغييرات التي تطرأ على بنية اللغة استجابة لوظائفها الاجتماعيّة المختلفة، مع بيان هذه الوظائف وتحديدها.

إنَّ جميع الظواهر اللغويّة الاجتماعيّةتحدث بالضرورة تغيرًا لغويًا في لغة المجتمع؛ لأنَّ هذا التغيّر اللغويّ (التطور) هو ضرب من ضروب التغير في التقاليد والأعراف الاجتماعيّة، فمدار التّطوّر اللغويّ في مجتمع ما هو قبول المجتمع وتداولهُ إياهُ، لذا تُعدُّ العوامل الاجتماعيّة وأثرها في خصائص اللغة وتطوّرها من أبرز مباحث علم اللغة الاجتماعيّ.

ومن هنا جاءت أهمية هذا البحث، الذي حاول فيه الباحث الكشف عن مضامين ظاهرة مهمة من ظواهر هذا العلم، سبقه إليها كثيرٌ من الباحثين، أراد

أن يزيد في البنيان لبنةً جديدة، فجاء بحثه موسومًا بـ(ظاهرة الازدواج اللغويّ وأثرها في النسيج الاجتماعيّ)، مقسمًا إياهُ على ثلاثة مباحث:

المبحث الأول/ التعريف بظاهرة الازدواج اللغويّ:

- مفهوم الازدواج اللغويّ.
- الازدواج اللغويّ في المدوّنات العربية القديمة.

المبحث الثاني/ عوامل نشوء الازدواج اللغويّ:

- العوامل الاجتماعية.
- العوامل الجغرافية.

المبحث الثالث/ أشكال الازدواج اللغويّ وآثاره:

- أشكال الازدواج اللغويّ.
- آثار الازدواج اللغويّ.

المبحث الأول: التعريف بظاهرة (الازدواج اللغويّ)

أولًا - الازدواج اللغويّ مفهومًا:

ظهر مصطلح الازدواج اللغويّ (Diglossie) في اللسانيات عام 1959م، حين استعمله اللسانيّ الأمريكي شارل فرجسون (charles fergason) وهو مصطلح إغريقي، وتعني الازدواجية اللغوية عند شارل مقابلة بين ضربين من ضروب اللغة، ترتفع منزلة إحداهما، وتُعدُّ المعيار الذي تكتب به لغة الأدب، ولكن يبقى التحدث بها عند الأقليّة المتخصصين، وتحط منزلة الأُخرى التي يتحدث بها الأكثريّة.

كان ذلك في مقال نشره في مجلةWord، وقد تعرض في مقاله لعدة لغات تتمثل فيها ظاهرة الازدواج، ومنها اللغة العربية، ووضع تسعة معايير لازدواجية اللغات، هي:(الوظيفة، والمقام، والتراث الأدبي، والاكتساب، والتقييس، والثبات،والقواعد، والمعجم، والفونولوجيا) ويعني **وجود ضربين من الاستعمال اللغوي عند جماعة لغوية واحدة أحدهما، فصيح و الآخر عامي، ويختصُّ كلٌّ منهما بوظيفة اجتماعية لا يؤديها الآخر.**

وهذه الازدواجية هي في الأساس مقترحات لسانيّ أمريكيّ آخر، وهو جوشوا فيشمان (Josha fishman) استنتج من طريقها أنَّ الازدواجية قد تشمل ثلاثة أضرب من ضروب اللغة [1].

ويُعدُّ وليام مارسيه (1930-1931)أول من استعمل مصطلح الازدواجية اللغوية في الأدبيات اللغوية الفرنسية، كما كان أول لغوي تطرق في ثلاث مقالات إلى ازدواجية اللغة العربية (الفصحى و الدارجة) في شمال إفريقيا، و ذلك

---

(1) ينظر: حرب اللغات، لويس جان كالفي / 78، ترجمة: حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2008.

بمناسبة الذكرى المئوية للاحتلال الفرنسي للجزائر. وقد عرف الازدواجية بأنها التوارد بين لغة مكتوبة و لغة شفهية. يقول:"**تبدو لنا اللغة العربية في شكلين مختلفين - :لغة أدبية، و هي المسماة بالعربية المكتوبة أو القياسية أو الكلاسيكية، والتي كانت اللغة المكتوبة الوحيدة في الماضي، والتي تكتب بها حاليا الأعمال الأدبية و العلمية و المقالات الصحفية والوثائق القانونية والرسائل الخاصة... و لكن لا يتحدث بها في كل المقامات -.لغة شفهية، و التي لم تكتب أبدا..حيث تشكل منذ وقت طويل لغة المحادثات في كل الأماكن العامة** ".يقدم "فرجسون" في مقالته الشهيرة المنشورة سنة 1959 و المعنونة بـ " الديجلوسيا"أو الازدواج اللغويّ حديثًا مفصلًا عن مفهوم الازدواجية اللغوية، مفتتحًا إياها بتعريف دقيق لها، واضعًا مجموعة من المعايير التي تحددها وتفرق بين النوعيتين المشكلتين لها في بلد ما .يقول: " **في عدة مجموعات لغوية هناك نوعيتان أو أكثر لنفس اللغة، يستعملها المتكلمون تحت شرو ط مختلفة كما هو الحال في إيطاليا و إيران، حيث يوجد عدد من المتكلمين الذين يستعملون لهجتهم المحلية في البيت و مع الأصدقاء، لكنهم يستعملون اللغة المعيارية في التواصل مع المتكلمين من لهجات أخرى، أو في المناسبات العامة**[1]".

وقد تنبه" فرجسون" إلى أنَّ هذه الظاهرة منتشرة جدًا، لكنها تفتقر إلى الكفاية الوصفية، لذلك اختار أربع عينات لغوية تتميز كلها بازدواجية لغوية، وهي: الدول العربية (لاسيما مصر)، ثم اليونان وهايتي، و أخيرًا سويسرا. نستنتج من خلال ملاحظات أولية أن هذه الظاهرة لا توجد فقط في المجتمعات العربية، بل تمتد إلى ثقافات أخرى، بل يمكن الجزم بكونيتها، وهذا ما ذهب إليه اللسانيّ الشهير "هارولد شيفمان"- 1999- إذ يرى أنَّ الازدواجية أن وردت في عدة سياقات غير غربية، فإنها مع ذلك ظاهرة لا تقتصر على بعض ثقافات العالم

---

(1) علم اللغة الاجتماعيّ، د.هدسن، ترجمة: د.محمود عبد الغني عياد، مراجعة: د.عبد الأمير الأعسم، دار الشؤون الثقافية العامة، ط1،ص/97 .

الثالث البدائية، بل تشمل عددًا من اللغات الموجودة في مناطق متنوعة من العالم، بما في ذلك أوربا الغربية [1].

ويذهب " أندريه مارتني" صاحب نظرية النحو الوظيفيّ إلى أبعد من ذلك، حين يقرر أن الازدواجية توجد في كل المجتمعات، حتى تلكم التي نعدّها مجتمعات أحادية اللغة، إذ يمكن القول بأن هناك دائما درجة من الازدواجية، حتى في المجتمعات التي تعتبر مجتمعات أحادية اللغة، لأنه ليس هناك تطابق بين الاستعمال اليومي و الشكل الرسميّ، ومع ذلك، فلن نتحدث عن الازدواجية إلّا عندما يكون المتكلمون واعين بهذه المثنوية، وعندما يوجد على الأقل بعض الأشخاص الذين يصارعون من أجل التقليل من حدتها. [2]

ولتقديم أدلة على ذلك، نسوق التعريف الذي قدمته العديد من المعجمات الغربية لمعنى كلمة "اللهجة" والتي يلخصها تعريف موسوعة " ويكيبيديا " العالمية: **اللهجة هي منوعة لغوية منحدرة من اللغة، و تتميز باختلافات صوتية و صرفية و تركيبية و معجمية عن اللغة الأصل، و لكل لغة لهجاتها من دون استثناء**". [3]

ويعي الازدواج اللغويّ بأنّهاستعمال الفرد لغة في خطابه العادي وحياته اليومية تختلف عن اللغة التي يستعملها في الكتابة، وهذا الاختلاف في الجوانب الصوتية والمعجمية والدلالية، فالمتحدث بالعربية يلزم نفسه بالمحافظة على قواعدها في أثناء الكتابة، ولكن يتحرر عندما يتكلم بها في خطابه العادي

---

(1) ينظر: الازدواجية اللغويّة في المغرب، د.محمد نافع العشيريّ، محاضرات ألقيت بكلية الآداب والعلوم الإنسانيّة،بنمسيك، يوم الخميس/12يونيو/2088م، منشورة على شبكة الانترنيت ،ص/3 .

(2) ينظر:نفسه .

(3) علم اللغة الاجتماعيّ، د. هدسن، ص/61 .

ضمن شؤون الحياة [1]. ويُعدُّ المعيار الأول من أكثر المعايير أهمية، إذ يوجد في اللغة العربية شكلان لغويان، لكلٍّ منهما وظيفة اجتماعية محددة، فاللغة الفصحى (اللهجة العليا) تستعمل في مواقف لا تستعمل فيها اللهجة الدنيا أي الأشكال العامية المختلفة... ومن المشترط لحدوث الازدواجية اللغوية لديه أن تكون اللهجة العليا لا تستخدم للمحادثة من قبل أي قطاع من المجتمع وهذا النقطة أساسية لتمييز ازدواجية اللغة عن اللهجة النموذجية ذات اللهجات الإقليمية.

إنَّ عدم التمييز بين مستوى اللغة الفصحى القديمة والمستوى المتطور عنه وهو اللغةالعربية الفصيحة المعاصرة قد يمثل سبباً في اضطراب التصنيف الازدواجيّ للغة العربية، أو إنَّ تطور اللغة العربية الفصيحة المعاصرة وانتشارها كان النتيجة التي أفرزها الوضع الازدواجيّ بين اللغة الفصحى واللهجات المحلية المحكية

بيد أننا لو سلمنا بذلك لا بُدَّ من أخذ معايير أخرى تتعلق بالحدود السياسية بين البلدان العربية، التي أدت إلى نشوء نتيجة أخرى مشوهة للازدواج هي اللغة العامية الوطنية، ولكن فرجسون يرى أنَّ اللهجة العليا لا يمكن أن تصبح هي اللغة النموذجية إلا في حالتين:

(1) إذا كانت اللهجة العليا هي اللغة النموذجية في بعض المجتمعات الأخرى.

(2) إذا اندمج مجتمع ازدواجية اللغة مع ذلك المجتمع الآخر.

ونحن نرى أنَّ اللغة العربية الفصحى لن تكون لغة قومية مستعملة في المحادثة لكن اللغة العربية الفصيحة المعاصرة بدأت تسير بفعل الضغوط التي

---

(1) ينظر: الازدواجية اللغويّة في المغرب، د.محمد نافع العشيريّ، ص/6 .

ذكرها فرجسون نفسه، ومنها شيوع التعليم واتساع الاتصال؛ لأن تكون لغة نموذجية مستعملة في الحديث والكتابة.

ومن المقالات المهمة فيقضية الازدواج مقال جوشوا فيشمن في عام 1967 م، ويتميز عن مقال فرجسون بسماحه بوجود عدة ازدواجات بين مستوى اللهجة العليا ومستوى اللهجة الدنيا حتى أنه يمكن أن يدخل في مصطلح الازدواج أي درجة من الاختلاف اللغوي، وهذا لا يتوافق مع فرجسون الذي يخرج وجود لغة نموذجية مستعملة ولهجات متعددة لها من مفهوم الازدواج [1].

ويرى رالف فاسولد أنّ ازدواجية اللغة لا تنتهي أبدًا وهي من طبيعة الإنسان، ولأجل ذلك يؤيد عدم اقتصار الازدواج على شكلين لغويين فقط مع سماحه ببقاء مصطلح (Diglossia) لتأريخه الطويل كما يقول، ويقترح تعريفًا للازدواجية اللغوية الموسعة هو أنها: " قصر استخدام الأجزاء اللغوية العليا في المجتمع، التي لا يتعلمها الفرد أولًا، ولكنه يتعلمها لاحقًا وبطريقة شعورية، ويتم هذا التعليم عن طريق التعليم الرسميّلأوضاع يدركها الفرد على أنها أكثر رسمية وتحفظًا، وقصر استخدام الأجزاء الدنيا، التي يتعلمها الفرد أولًا وبطريقة لاشعورية مهما كانت درجة الترابط بين هذه الأجزاء العليا والأجزاء الدنيا بدءًا من الاختلاف في الأسلوب، وانتهاءً بالاختلاف التام كما في اللغات المنفصلة، على الأوضاع التي يعتبرها الفرد أقل رسمية وأكثر ألفة " [2].

ويذهب محمد الأوراغيّ إلى خلاف ذلك، إذ يرى أنَّ الازدواج حالة فردية وليست وضعية اجتماعية؛ إذ تنحصر في قليلًا من الأفراد، ولا تستغرق كلَّ المجتمع، وهو إما ازدواج مبكّرٌ؛ ينتج عن تنشئة الأطفال، بدءًا على تعلم اللغتين

---

(1) ينظر: علم اللغة الاجتماعيّ، د. هدسن، ص/97 .

(2) الازدواجية اللغويّة في المغرب، د.محمد نافع العشيريّ، محاضرات ألقيت بكلية الآداب والعلوم الإنسانيّة، بنمسيك، يوم الخميس/12يونيو/2088م، منشورة على شبكة الانترنيت،ص/5 .

(ل1 ، ل2) معًا وبالكلفة نفسها ، في الوقت والجهد ، وإما ازدواج متأخّر؛ ينتج غالبًا عن أرجاء تعليم اللغة (ل2) إلى أنْ تستقر اللغة (ل1) في حدود السنة الخامسة من عمر الطفل، ووضع أربعة معايير لتسمية الازدواج اللغويّ [1].

وربما يعود تشدد الأوراغيّ في تسمية الازدواج اللغويّ إلى أنَّهُ تابع اللسانيون اللذين أطلقوا الأزواج اللغويّ على وضعية لسانية تتميز بأن يتواجد في البلد الواحد لغتان من نمطين مختلفين؛ كالعربية والإسبانية في شمال المغرب وجنوبه، والعربية والفرنسية في الوسط، وهما مع ذلك الاختلاف تستعملان بالطلاقة نفسها نسبيًا؛ للتعبير عن التجربة الشخصية للناطقين بتينكم اللغتين[2].

وتجدر الإشارة إلى أنَّ عددًا من الباحثين يذهبون إلى التفريق بين الثنائية اللغوية(التفرع اللغويّ) والازدواج اللغويّ؛ إذ يرون أنَّ الازدواجية لا تنشأ إلّا من لغتين مختلفتين على وفق ما أسلفنا آنفًا، أما الوضع بين اللغة العربية الفصيحة المعاصرة والعامية فهو عندهم ثنائية، أو ما يسمى بظاهرة (التفرع اللغويّ) ويميل إلى هذا الرأي بعض اللسانيين المحدثين من المغرب العربيّ تأثراً بترجمات مفاهيم علم اللغة في الفرنسية[3]. وفاتهم أنَّ مصطلح (الازدواج اللغويّ) قد تطور في مفهومه، فالمقصود به في الدراسات اللسانية الحديثة هو تنويع الاستعمالات اللغوية من لغتين مختلفتين في مجتمع واحد، كذلك أيضًا يشمل كلَّ وضع يقوم فيه مجتمع لغويّ واحد بمعارضة مختلف ألوان لغته، واصفًا بعضها بأنَّهُ عامي دارج... وبعضها الآخر بأنه كلاسيكي/مأثور، ويؤيد الباحث هذا الرأي، لذا أطلقنا **مصطلح (الازدواج اللغويّ)** على كلٍّ من: (الازدواج اللغويّ) و (الازدواج اللهجيّ) في هذهِ الدراسة؛ ليكون هذا المصطلح جامعًا لمستويات متفاوتة ومتعددة

(1) ينظر : التعدد اللغويّ وانعكاساته على النسيج الاجتماعيّ، د.محمد الأوراغيّ، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية_الرباط، مطبعة النجاح الجديدة –البيضاء، ط1 ،ص/48_49 .

(2) ينظر: التعدد اللغويّ وانعكاساته على النسيج الاجتماعيّ، د.محمد الأوراغيّ، ص/11 .

(3) ينظر: التعدد اللغويّ وانعكاساته على النسيج الاجتماعيّ، د.محمد الأوراغيّ، ص/48 .

استعمالًا، قد تشترك فيها الازدواجية والثنائية مع الاستعمالات الاصطلاحية وأوضاع ثقافية واجتماعية غير لغوية.

هنا لا بُدَّ من التمييز بين درجات الازدواج، فيكون هناك ازدواج طبيعيّ، وازدواج حاد غير طبيعيّ، وبينهما درجات مختلفة من الازدواجيات، إذ تُعدُّ هذه الظاهرة ظاهرة عالميّة، لكنها اكتسبت في المجتمع العربيّ الإسلاميّ سمة خاصة، تمثلت بشدّة حدّتها نظرًا لثبات أنظمة الفصحى من ناحية، وانطلاق العاميات من ناحية أُخرى، فضلًا عن عوامل سياسيّة واجتماعيّة وفكريّة، لكنها كغيرها من اللغات تأثرت بمختلف المراحل التي واكبت المجتمع منذ فجر الإسلام، فامتداد استعمال اللغة العربيّة مع الفتوحات الإسلامية واكب تسرب تراكيب وأصوات ليست من أصل اللغة، فظهر النحو والصرف حفاظًا على اللغة من هذا الانحراف، وكان المرجع في ذلك القرآن الكريم والأدب العربيّ، اللذين لم يتأثرا بالوافد من الألفاظ والتراكيب الأعجميّة إلّا ما كان يقع في منفعة اللغة وعلى وفق الأقيسة العربيّة.

و نقصد بالازدواج اللغويّ(اللهجيّ) وجود مستويين للغة نفسها؛ أحدهما رفيع، والآخر وضيع، أو ما يسمى في الثقافة العربية باللسان الفصيح و اللسان العامي، و هو و ضع ظهر منذ تقعيد اللغة العربية(لهجة قريش أو العربية الموحدة بحسب اختلاف الدارسين). ومن أمثلته: قول الإمام علي (عليه السلام): " **وَمُذِلٌّ مَنْ نَاوَاهُ وَغَالِبُ مَنْ عَادَاهُ...** "[1] وأصل الكلمة (ناواه) مهموزة على لغة تميم، وقد ليّنها الإمام (عليه السلام) لأجل القرينة السجعيّة، قيل ناوأتُ الرجل مُنَاوأةً ونِوَاءًا، ويقال في المثل: (إذا ناوأت الرجل فاصبر) وجذرها اللغويّ (ن و أ)، جاء في الكتاب العزيز:

(1) نهج البلاغة، خطبة/90 ، ص/ 124 .

(**لَتَنُوءُ بِالْعُصْبَةِ**) [1].أي لتنُءُ العُصْبَة بثقلها، و (ناءَ) بوزن بَاعَ لغة أخرى في (نأي) أي بَعُدَ [2].

ويُعدُّ الإمام علي (عليه السلام) أوّل من ليّن هذه اللفظة واستعملها في اللغة الفصحى، ومن ثم أصبح استعمالها شائعًا، وهذا من مرتكزات علم اللغة الحديث، الذي يهتم بالتغير اللغويّ على المستوى الاجتماعيّ، ويعود هذا التغير دائمًا إلى تجديد لفظيّ، يقبله المجتمع فيما بعد كظاهرة اجتماعيّة، وإلى جانب وجود تغيرات بدأت على مستوى الفرد ثم أصبحت على مستوى المجتمع، هناك تجديدات فرديّة ظلّت مرتبطةً بمجموعة أفراد، ولم تستسغْ اجتماعيًّا، فخرجت عن الدراسة في علم اللغة الحديث، وهذا ما نستشفه من قول الإمام علي(عليه السلام) "... **وَحَاشَ لِلَّهِ أَنْ تَلِيَ لِلْمُسْلِمِينَ بَعْدِي...**" [3]، فعبارة:(حاش لله) بمعنى ما عاذ الله، والأصل إثبات الألف (حاشا)، وإنما أتبع أمير المؤمنين هنا المصحف الشريف، قال تعالى:(**قُلْنَ حَاشَ لِلَّهِ مَا هَذَا بَشَرًا إِنْ هَذَا إِلاَّ مَلَكٌ كَرِيمٌ**)[4].

وفي موضع آخر نراه (عليه السلام) يثبت الألف في غير موضعها: "... **لَا أَبَا لِغَيْرِكُمْ مَا تَنْتَظِرُونَ بِنَصْرِكُمْ وَالْجِهَادِ عَلَى حَقِّكُمْ الْمَوْتَ أَوِ الذُّلَّ لَكُمْ** .." [5].والأفصح في هذا الموضع (لا أبَ)، كما قال الشاعر:

أبي الإسلامُ لا أب لي سواهُإذا افتخروا بقيسٍ أو تميم[6].

---

(1) سورة القصص، آية :76 .

(2) ينظر: مختار الصحاح، محمد بن ابي بكر بن عبد القادر الرازيّ (666هـ)، مادة (ناء)، تحقيق وضبط : حمزة فتح الله (ت 1336هـ) دار البصائر، مؤسسة الرسالة، 1987م .

(3) نهج البلاغة للإمام علي بن أبي طالب(ع)، ضبط نصّه: د.صبحي الصالح، دار الحديث للطباعة والنشر، قم، ط3،(1426ق-1384ش)، كتاب / 65، ص/457 .

(4) سورة يوسف، آية : 31 .

(5) نهج البلاغة، خطبة/180، ص/259 .

(6) لم أجد قائله في كتب الأدب .

وخلاصة القول أنَّهُ لا نستطيع في أي شكل من أشكال المجتمع أن نغير حدود اللغة، ولا طبيعتها ولا وظائفها من غير أن نسبب تغيرات أُخرى ربما تكون غير مقصودة، ذلك أنَّ اللغة وطيدة الصلة بأفكار الناس وأحاسيسهم وأعمالهم، وأنَّها أساسيّة جدًا، وعميقة الأثر في كلِّ السلوك الإنسانيّ، في حياة الإنسان فردًا، وفي حياته الاجتماعيّة، حتى أنَّ تغيرات كهذه التي تخلق ثورة لغوية لا بُدَّ أن تخلق ضعفًا وتوترًا وقلقًا اجتماعيًّا، واختلافات في الفكر والإحساس والعمل[1].

ثانيًا - ظاهرة (الازدواج اللغويّ) في المدوّنات العربية القديمة:

وجدت ظاهرة (الازدواج اللغويّ) قديمًا بصورة جلية في المدونات العراقية القديمة خلال المدة الزمنية المحصورة بين العصر الاكدي والعصر البابلي القديم، وأنَّ الدلائل على ذلك ظهور مصطلحات أكدية في اللغة السومرية ومصطلحات سومرية في اللغة الاكدية، فضلًا عن ذلك تأثر اللغة الاكدية باللغة السومرية قواعديًا، إذ استعمل الاكديون الفعل في نهاية الجملة وليس في بديتها كما هي الحال مع بقيت اللغات الجزرية الأخرى مثل اللغة الآرامية والعربية والعبرية، فهي الوحيدة التي اختلفت عن بقيت تلك اللغات، وكذلك العثور على النصوص الأدبية التي ظهرت خلال العصر البابليّ القديم، التي دونت باللغة الاكدية ولهجتيها الآشورية القديمة في الشمال والبابلية القديمة في الجنوب، فقد كانت معظم تلك المؤلفات هي عبارة عن استنساخ للموروث الحضاريّ السومريّ في الإطار العام ،إنَّ ابرز نتاج ذلك التداخل اللغويّ هو ظهور ما يسمى بـ(المعجمات اللغوية)، وهي عبارة عن قوائم طويلة بالعلامات السومرية على شكل جداول احتوت على حقلين؛ الأول: حمل علامات باللغة السومرية يقابلها في الحقل الثاني:

---

(1) ينظر: اللغة والمجتمع ، م.م. جاكسون ، ترجمة :د. تمام حسان ، عالم الكتب القاهرة ، ط1، 2003 م /23 .

شروحاتها باللغة الاكدية، وقد عدت هذه الخطوة أولى محاولات الإنسان العراقيّ القديم في تنظيم المعجمات اللغوية ، ووضعت لتلك المعجمات عناوين تمثلت بالعبارة الأولى التي بدأت بها. وهذا ما شاع استعماله عند العراقيين القدامى في تسمية نصوصهم الخاصة بالأدب والفن القصصيّ، فهناك مجموعة سميت بـ (آنا اتيش ana ittisu) ومعناها (حين الطلب)، وكان قسمٌ من تلك المعجمات استنسخت خلال العصر الآشوريّ الحديث إلى أنَّ أصولها تعود إلى العصر البابليّ القديم.

والى جانب تلك المعجمات نظم العراقيون القدامى أو بالأحرى الكتّاب منهم قوائم وجداول كثيرة، تضمنت أسماء الأشياء والمواد والمخلوقات مصنفة حسب ماهيتها، ذلك لمساعدة المبتدئين على معرفة تلك الأسماء وحفظها، وقد وردتنا نصوص متعددة تشير إلى اهتمام العراقيين القدماء.

ثم برزت ظاهرة (الازدواج اللغويّ)عند العرب ظاهرة اجتماعيّة قبل الإسلام، إلّا إنَّنا نلحظ ظاهرة الازدواج اللغويّ بنحوٍ واضحٍ جلّي في المجتمع الإسلاميّ حينما انفتح على الثقافات والمجتمعات المحيطة به؛ نتيجةً لحروب الفتوحات الإسلامية، ودخول الأعاجم في الدين الإسلاميّ، فاختلطت الألسن المختلفة باللسان العربيّ الفصيح، ونتيجةً لشيوع هذه الظاهرة، وتأثيرها في اللسان والأدب العربيّ؛ وضع الإمام علي (β) قواعد علوم اللغة العربيّةللحدِّ من انتشارها، إذ المثير علميًا -بهذا الصدد- أنَّ اللغة العربيّة تمكنت من استيعاب الفلسفة اليونانيّة والمحافظة عليها، بل التعليق عليها من غير أن تفقد بنيتها في الشكل والمضمون، وينطبق ذلك على نقل أدب الشعوب الشرقية كفارس والهند، ويعود سبب ذلك إلى أنّ اللغة العربية كانت لغة حضارة في تلك المرحلة، فاللغة التي هي أقوى غالبًا هي التي تستوعب أو تفرض نفسها على اللغات الضعيفة الأُخرى، ولا يعني ذلك أنَّ اللغة العربيّة لم تتعرض لنوع من الإفساد اللغويّ بفعل الجدل الذي ساد مختلف الفرق، التي أظهرت تأثرًا بالفلسفة اليونانيّة

أو اعتراضًا على اللغة السائدة آنذاك في المجال الدينيّ بخاصة، وهو أمر أظهر تراجعًا في تطور اللغة العربيّة واستعمالاتها، ظهر جليًّا في مرحلة ما يُسمَّى (مرحلة الانحطاط)، فاللغة تنمو على قدر تطور أهلها في شتى المجالات، والعكس صحيح.

كان الجاحظ مثلًا ذا نظر عميق في رؤيته للغة وتنوعاتها تبعاً لتنوع بيئاتها وأهليها، وله إشارات متناثرة في كتبه: (الحيوان، والبيان والتّبيين، والبخلاء، ورسائله الأدبية)، فقد تحدث بحديث متناثر في أعماله عن لغة الفصحاء والبلغاء والأعراب والمولدين والنبطيين والخرسانيين والحكماء من فلاسفة ومتكلمين والعامة من سواد الناس، وتحدث عن السمات العامة للهجات ولغات تلك المجتمعات المذكورة آنفًا، ووقف وقفة الباحث المدقق الفاحص عند بعض الظواهر المُميّزة لهذه الفئة أو تلك، ولا سيما مجال الأصوات ومستويات النطق، محاولًا بذلك ربط البنية الصوتيّة بالبنيتين الاجتماعيّة والثّقافيّة، ومن كلماته في هذا المجال قوله: " **وقد يتكلم المغلاق الذي نشأ في سواد الكوفة، بالعربيّة المعروفة، ويكون لفظه متخيرًا فاخرًا ومعناه شريفًا كريمًا، ويعلم مع ذلك السامع لكلامه ومخارج حروفه أنّهُ نبطيٌّ، وكذلك إذا تكلم الخرسانيُّ على هذه الصفة، فإنّك تعلم مع إعرابه، وتخير ألفاظه في مخرج كلامه أنّهُ خرسانيٌّ، وكذلك إذا كان من كتاب الأهواز**"[1]، ويقول أيضاً: "**النَّخّاس يمتحن لسان الجارية إذا ظنَّ أنّها روميّة وأهلها يزعمون أنّها مولدة، بأن تقول: (ناعمة)، وتقول (شمس) ثلاث مرات متتالية**" [2].

---

(1) البيان والتبيين، أبو عثمان عمرو بن بحر بن محجوب الجاحظ(255هـ) ، تحقيق: د.حسن السندوبيّ ،المطبعة التجارية الكبرى ،ط1 ،1926م ، 1/ 96.

(2) نفسه 1/ 72 .

وينصرف الجاحظ في أماكن أُخر من كتابه لرصد عدد من السمات الصوتيّة (اللُّكْنَة) فيقول: "**إنَّ صهيباً الروميّ يقول: إنَّك لهائن بالهاء عندما يريد قول: إنَّك لخائن بالخاء**"[1].

وتناول ابن خلدون بالنظر العميق علاقة المجتمع، وطبيعة هذه العلاقة ومردودها البادي فيما نسمّيه بـ(التّنوع اللغويّ) أو بعبارة أدق محاولة الكشف عن مدى المواءمة بين البنية اللغويّة والبنية الاجتماعيّة.

وركّز ابن خلدون في نقطة مهمة، وهي اصطلاحيّة اللغة أو عرفيتها المُعبَّر عنها في التعريف السابق، بقوله: (وهو في كلِّ أُمة بحسب اصطلاحاتها)، فاللغة عنده عرف أو تقليد أو اصطلاح وليست توقيفيّة أو وراثيّة أو غريزيّة، وليست مفروضة فرضًا على أصحابها وليست من صنع جماعة معينة ولا فرد معين، وإنَّما هي اصطلاح يجري على السنن المتعارف عليها في الأُمة أو الجماعة اللغويّة المعيّنة، والاصطلاح يأتي اتفاقاً بحسب البيئة والظرف والحاجة حتى يؤدي ما اصطلح عليه أنَّهُ توظيف أمثل؛ لكي يحصل التواصل والتفاهم بين المصطلحين ؛ ولكي يؤدي هذا الاصطلاح وظيفته، والاصطلاحيّة بهذا المفهوم تعني[2]:

1-أنَّ اللغة اصطلاح، أي اتفاق أشبه بالعقد الاجتماعيّ بين أفراد البيئة (الأُمة).

2-أنّ الاصطلاح اللغويّ قابل للتجديد، والتغيير، والتحديث، والخروج على الأنماط التقليديّة، وهو ما أشار إليه ابن خلدون بقوله: " **اعلم أنَّ عرف التخاطب في الأمصار وبين الحضر ليست بلغة مُضر القديمة، ولا بلغة أهل الجيل، بل هي لغة أخرى قائمة بنفسها بعيدة من لغة مُضر وعن لغة**

---

(1) نفسه .

(2) ينظر :نفسه ، ج/3 ، ص/1264 .

هذا الجيل العربيّ، الذي لعهدنا، وهي عن لغة مُضر أبعد "[1].

إنَّ توظيف ابن خلدون للمصطلح على أنَّهُ عرفٌ، دليل واضح على أنَّ اللغة– عنده- ظاهرة اجتماعيّة، شأنها شأن أنواع السلوك الاجتماعيّ الأخرى، فكلّها تخضع للاتفاق والافتراق-بحسب الظرف والحال- كذلك نرى ابن خلدون يركّز في عامل الزمن مؤكداً بذلك سمة التنوع اللغويّ، ولاسيما في مقولته: " **كلٌّ منهم – يعني أهل المغرب والأندلس والمشرق- متواصل بلغته إلى تأدية مقصوده والإبانة عمّا في نفسه** "[2].

3-اللغة اصطلاح، فهي وسيلة التواصل بين أفراد المجتمع ولا يتم التواصل ولا يكون إلّا بالوقوف على أرض مشتركة من الثقافة والرؤية بين المتكلم والسامع.

ولا يفوتنا بيان أنَّ ابن خلدون قد وضع عدة عوامل اجتماعيّة لها تأثير مباشر وغير مباشر في حال اللغة، وحدةً وتنوعًا، وقوةً وضعفًا، وغنىً وفقرًا... وغيرها، وهي عوامل مزدوجة الأطراف، أبرزها[3]:

السلطان والدين.

الاختلاط والعزلة.

الزمان والمكان.

---

(1) المقدمة ، عبد الرحمن بن خلدون ، بيروت ، دار القلم ، ط1 ، 1978م 1384/3 .

(2) نفسه 1384/3.

(3) ينظر: المقدمة 1/900-904 .

المبحث الثاني: عوامل نشوء (الازدواج اللغويّ):

هناك عدة عوامل، أبرزها عاملان، هما:

أوّلًا- العوامل الاجتماعية:

تُعدُّ العوامل الاجتماعيّة وأثرها في خصائص اللغة وتطوّرها من أبرز مباحث علم اللغة الاجتماعيّ، فاللغة تتأثر أيمّا تأثر بحضارة الأُمة ونظمها وتقاليدها وعقائدها واتجاهاتها العقليّة، ودرجة ثقافتها ونظرتها إلى الحياة وشؤونها الاجتماعيّة العامة...وما إلى ذلك، فكلُّ تطوّر يحدث في ناحية من نواحي العوامل الاجتماعيّة يتردد صداهُ في أداة التعبير، لذلك تُعدُّ اللغات أصدق سجل لتاريخ الشعوب، فطبقيّة اللغة والمراحل التي مرَّتْ بها كلُّ طبقة هي الكاشفة عن الأدوار الاجتماعيّة التي مرَّتْ بها الأُمة في مختلف مظاهر حياتها[1]،ومن هنا فاللغة والمجتمع وجهان لعملة واحدة في علم اللغة الاجتماعي، فكلاهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، " فكلُّ لغة تعدُّ مرآة المجتمع الذي يتكلمها، وتظهر على صفحاتها ما يتسم به ذلك المجتمع من حضارة أو بداوة، ومن رقي أو انحطاط، وما يخضع له من نظم وعقائد واتجاهات فكريّة وفنيّة واقتصاديّة وغير ذلك "[2]، لذلك ترمي الدراسات اللغويّة الاجتماعيّة الحديثة إلى دراسة العلاقة بين اللغة والظواهر الاجتماعيّة، وبيان أثر المجتمع ونظمه وتاريخه وتركيبه وبنيته...وسواها، في مختلف الظواهر اللغويّة، فضلًا عن أنّها تشارك في فهم كثيرٍ من القضايا اللغويّة، من قبيل:

---

(1) ينظر: اللغة والمجتمع، علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للطباعة، القاهرة (1971)، ص/10.

(2) مناهج البحث اللغوي بين التراث والمعاصرة ، د.نعمة رحيم العزاويّ ، منشورات المجمع العلميّ العراقيّ ، 1421هـ-2001م ، ص/49.

1-إنَّ دراسة الألفاظ ودلالاتها تتم في إطار اجتماعيّ حضاريّ.

2-إنَّ التغيّر اللغويّ لا يُفسر إلاّ في ضوء الظروف الحضاريّة والاجتماعيّة.

3-إنَّ المواقف الاجتماعيّة تؤثر في مستوى اللغة، وهذه المستويات اللغويّة تساير التغيّر اللغويّ الذي يحدث في المجتمع.

ومن الدراسات اللغوية الاجتماعيّة ما قام به(هدسن)[1] الذي افترض وجود ثلاثة أنواع مختلفة من المجتمعات هي:

أ-عالم من الخيال تحدده حدود طبيعية لا يمكن تخطيها، وهو انغلاق هذا المجتمع على نفسه، فلا يوفد ولا يستقبل من المجتمعات الأخرى.

ب-عالم واقعيّ غريب، مثل عالم شمالي غربي الأمازون، الذي يبلغ سكانه 10,000 آلاف نسمة، معظمهم من الهنود الأصليين يُقسمون على عشرين قبيلة، تُقْسَم كلُّ قبيلةٍ على خمسِ عشائر، وكلُّ قبيلةٍ تتحدث بلغة مختلفة عن اللغات الأخرى، إذ إنَّ القبائل الأخرى لا تفهمها وفي بعض الأحيان تكون اللغة الواحدة ذات أصل لغويّ يختلف عن أصول اللغات الأُخرى وإنَّ الفرد لا يمكنه أن يتزوج من قبيلته، وعلى الزوجة أن تتكلم بلغة زوجها.

ج- عالم واقعيّ مألوف: توصل هدسن إلى أنَّهُ ليس هناك سوى قليلٍ ممّا نستطيع أنْ نقوله عن اللغة في معزل عن السِّياق الاجتماعيّ في العالم الأوّل وأنَّ هناك كثيرًا ممّا يمكن أنْ نقوله عن اللغة في علاقتها بالمجتمع في العالمين (الثاني والثالث)، مع التفاوت في الكثرة بين المجتمعين، والنتيجة التي استخلصها هدسن هي: " لو كان علم اللغة العام يتميز من علم اللغة الاجتماعيّ بافتقاره إلى التّطوّر الاجتماعيّ فإنَّ علم اللغة العام سيصبح من ناحية موضوعه محدداً للغاية، ونستطيع أن

(1) ينظر: علم اللغة الاجتماعيّ، د.هدسن /42-43.

نؤكد أنَّ دراسة اللغة من دون الرجوع إلى السِّياق الاجتماعيّ جهد لا يستحق العناء "[1]؛ لأنَّ إهمال السِّياق الاجتماعيّ قد يؤدي بفروع علم اللغة النظريّ كلّها (الوصفيّ والتاريخيّ..وسواها) إلى القصور؛ لذلك تُعدُّ الإنجازات والاكتشافات القيّمة التي قدّمها علم اللغة العام بمعزل عن السِّياق الاجتماعيّ قاصرة، وكذلك النظريات اللغويّة التي ظهرت في العقود المنصرمة تبقى تعاني أخطاء فادحة جرّاء الموقف غير الاجتماعيّ الذي اتخذه المدافعون عنها[2]، وفي قُبالة ما للسِّياق الاجتماعيّ من تأثير في اللغة، نجد أهمية اللغة في حياة المجتمعات لا تقل شأناً، فقد ذهب (تشيس) إلى القول: " لولا اللغة لتوقفت الحياة الإنسانيّة ولزالت الحضارات"[3] أما الباحث (امبرتوايكو) فقد عدَّ اللغة مؤسسة اجتماعيّة [4] فضلًا عن ذلك هي الفارق الحقيقيّ والعلامة الفارقة الرئيسة التي تميِّز الإنسان من الحيوان؛ لأنّها أكثر رقيّاً وكمالًا واختزالًا وتدوينًا وقابليّةً على الخزن والتغذية والتذكر والنسيان، فهي صورة مُظهِرة لأنشطة العقل كلها[5].

ارتبطت اللغة العربية بتراث دينّي تمثّل في قرآنها المجيد، وسنة نبيّها الكريم، وتراث أدبيّ تتصاغر أمامه آداب الشعوب الأخرى، فكان للعربية

---

(1) علم اللغة الاجتماعيّ ، د.هدسن/42

(2) ينظر : نفسه /43.

(3) Chase .stuart .power of words . harcourt brace and world. Inc.NEWYORK, 1954, p.6-3

(4) نفسه .

(5) ينظر: المنحى الاجتماعي في لسان العرب، محمد صنكور، رسالة ماجستير ، كلية الآداب، الجامعة المستنصريّة ، غير منشورة، ص/41.

صورتان: عربية فصيحة توقفت _ في كثير من مظاهرها _ عند الزمن الذي احتُجّ به، و الصورة التي رُويت بها، و أخرى عاميّة حالت بينهما أمواج التغيُّر.

لذا اللغة مرآةٌ مُظهِرة لحياة الناس وأنماط سلوكهم وأعرافهم وتقاليدهم، وقديمًا قالوا: " إذا فتحت فاك عرفناك "[1]، أي أنَّنا ندرك من أنت، وما وضعك الاجتماعيّ، وما نوع ثقافتك، وما نوع صنعتك، بمجرد أن تبدأ بالكلام.

ثانيًا- العوامل الجغرافيّة:

أسهمت الدراسة اللهجية في نشأة الجغرافيا اللغوية التي عنيت بإعداد الأطالس اللغوية، وتوزيع اللهجات المختلفة عليها، وهذه الجغرافيا أدت بدورها إلى ظهور علم اللغة الجغرافيّ، الذي يهتم بدراسةاللغات واللهجات وتنوعاتها، وتوزيعها جغرافيًا، ودراسة ظاهرة (الازدواج اللغويّ) وتوابعه، كما أسهمت في دراسة قضايا انتشار بعض اللغات وتطورها وصراعها مع غيرها، لتشكللغة جديدة نتيجة لذلك التداخل اللغويّ.

ونجد فكرة هذه الجغرافيا لدى اللغويين العرب القدامى، حين جمعوا اللغة من البوادي مميزين بين القبائل المقبول الأخذ منها والمرفوض، ولكن هذه الفكرة لم تأخذ عندهم الصورة العلمية المنهجية الصارمة، المكونة لما يسمى اليوم بالأطلس اللغويّ.

إنَّ أيةَ اللغةِ ترتبطُ جغرافيًّا ببيئة معينة ومكان محدد، كما ترتبط بجماعة من البشر، وبذلك يستطيع علماء اللغة اليوم رسم خريطة العالم اللغوية، في ضوء استعمال المنهجين؛ الاجتماعيّ والجغرافيّ اللذين يعنيان بربط اللغة بالبيئة الجغرافية، ربطًا يكشف عن العلاقة اللغوية بينهما، ويعنى بذلك علم اللغة الجغرافيّ، الذي يوصف بأنه التطبيق العمليّ الحديث لعلم اللغة، فهو: علم يدرس

---

(1) مثل عربيّ قديم لم أجده في مجمع الأمثال ، أبو الفضل أحمد بن محمد الميدانيّ النيسابوريّ (ت / 518هـ) ، تحقيق : محمد محي الدين عبد الحميد ، دار المعرفة ، بيروت ، بـ ت .

اللغات واللهجات المستعملة، ويصف ظواهرها بدقة، ويوزعها على خريطة لغوية خاصة؛ لتوضيح حدودها وإعداد العديد من الإحصاءات الخاصة بها، معتمدًا على العمل الميداني في البحث، والجانب التطبيقي في التحديد، ثم المنهج الوصفي في الدراسة.

ويبدو أنَّ نشوء علوم اللغة العربية في العراق، نابعٌ من تفشي ظاهرة (الازدواج اللغويّ) فيه، ومن اختلاف أهل هذا المصر فيما بينهم، فالتركيبة الذهنيّة العامة تتسم بقوة البصر ودقة النظر في مسائل الدين والدنيا، وما ذلك الاختلاف إلّا استجابة لمتطلبات العقل الجمعيّ؛ لأنَّ المعروف عن أهل الكوفة أنَّهم شتات من أقوام مختلفة وألسن متنوعة تجمعت في معسكر الكوفة بخلاف أهل الحجاز، إذ فرق ابن أبي الحديد بين هذين المصرين بقوله: " إنّ هؤلاء من أهل العراق وساكني الكوفة، وطينة العراق ما زالت تنبت أرباب الأهواء وأصحاب النحل العجيبة والمذاهب البديعة، وأهل هذا الإقليم أهل بصرٍ وتدقيق ونظر، وبحث عن الآراء والعقائد، وشبهة معترضة في المذاهب، وقد كان منهم في أيام الأكاسرة من تشبه بالأكاسرة، وليس طينة أهل الحجاز هذه الطينة، ولا أذهان أهل الحجاز هذه الأذهان، والغالب على أهل الحجاز الجفاء والعجرفية وخشونة الطبع، ومن سكن المدن منهم كأهل مكة والمدينة والطائف، فطباعهم قريبة من طباع أهل البادية بالمجاورة، ولم يكن فيهم من قبل حكيم ولا فيلسوف ولا صاحب نظر وجدل، ولا موقع شبهة ولا مبتدع نحلة "[(1)]. فمن الطبيعيّ أن تنتشر ظاهرة (التداخل اللغويّ) في العراق لتعدد قبائل في الكوفة ووجود المذاهب الجدلية.

---

(1) شرح نهج البلاغة، عز الدين أبو حامد عبد الحميد بن هبة الله المدائنيّ الشهير بابن أبي الحديد المعتزليّ (656هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار أحياء التراث العربيّ، ج/7، ص/ 38.

ليست هناك سمات في البنية اللغوية من النواحي الصوتية أو الصرفية أو النحوية أو الدلالية تفرض أنَّ أحد المستويات هي الفصحى والآخر هو العامية، فكلاهما ينطبق عليه تعريف اللغة بوصفها نظامًا من الرموز الصوتية، ولكن أبناء الجماعة اللغوية يقفون من الفصحى موقفًا غير موقفهم من العامية. فالفصحى تحترم اجتماعيًّا وتحترم قواعدها عند المثقفين، كما تدعم النماذج الأدبية والكتب الثقافية والعلمية مكانة الفصحى. ويؤدي هذا في حالات كثيرة إلى أن جعل استعمالها موحدًا -أو يكاد يكون موحدًا- عند كلِّ أبنائها، حتى وإن كانوا منفصلين جغرافيًّا واجتماعيًّا عن بعضهم البعض، فيظل الاختلاف الإقليميّ في استخدام الفصحى داخل العرف النحويّ والمعجميّ للغة، ولكن العامية تعدُّ في رأي مستعمليها غير مقننة من الناحية النحوية، على الرغم من أنَّ لكلٍّ لهجة قوانينها الخاصة بها. ولا يقف أبناء الجماعة اللغوية من العامية موقف الاحترام، لذا لا تستعمل العامية في الكتابة الرسمية، ولا في المجالات الثقافية والعلمية تاركة ذلك للغة الفصحى.

وهناك عوامل أخرى أدت بمجموعها إلى شيوع ظاهرة(الازدواج اللغويّ)، منها ما هو نفسيّ، ومنها ما يتعلق بالحروب والسياسات، ومنها ما يتعلق بالجنس والسن.

انقسم دارسو اللغة العربية أمام هذه المعضلة، فكانوا أزواجًا ثلاثة:

1- فريق يرى أن نستبدل العامية بالفصحى. وهذا الرأي غفل عن أمور، منها:

_ وجوب الإبقاء على الصلة بين الخلف و السلف، والانتفاع بتراثهم.

_ إنَّ اللغة هي من أقوى الروابط التي تربط بين الشعوب العربية و الإسلامية.

_ إنَّ العامية العربية غير ثابتة في نفسها، بل هناك لهجات متعددة في البلد الواحد، فعلى أيٍّ عاميّة نصطلح.

ولمّا كانت تلك دعوة صريحة للهدم ألبسوها لباس العلم، وهو ما يعرف بـ(علم اللغة العامّ) الذي يدعو إلى دراسة اللغة في ذاتها (المنطوقة)، ومن أجل ذاتها، فكانت مادّة دراستهم اللغة العاميّة.

2- فريق حمل لواء دعوة مثاليّة مطالبًا العودة إلى اللغة العربية الفصحى، وأنْ يُحشد لذلك كلُّ الوسائل الإعلاميّة والتعليميّة، بل ربّما وضع برنامجًا لذلك يرى أنّه يفضي إلى ما يرمي إليه. ألا إنّ تلك أمنية لن تتحقّق حتى يؤوب القارضان كلاهما، و سيظل متمنُّوها في سنتهم حتى يرتطموا بالسنن اللغوية التي تفرض الازدواج اللغويّ فرضًا.

3-رأى فريق ثالث أنَّ الحفاظ على اللغة الفصحى المكتوبة واجب ديني، و أنّ الاعتراف بالازدواج اللغويّ تفكير منطقيّ، و أنَّ التواضع على لغة منطوقة تحمل قدرًا كبيرًا غيرَ مثقل من الفصحى، وتفي بلغة الخطاب اليوميّ بما تتصف به من يسر وسهولة واجب لغويّ.

إنَّ هذا الفريق يزعم أن ليس في ما يقوله دعوة إلى العاميّة، أو نبذٌ للفصحى، ولكنّها تنطلق من إيمان بحقيقة الازدواج اللغويّ، فإنْ كان لا بُدَّ واقعًا فلا أقلّ من لغة قريبة من الفصحى، وإنّ من الملامح التي يمكن طرحها ما يأتي:

_ في الجانب الصوتيّ أحسب أنّ الحفاظ على أصوات اللغة الفصحى أمر يسير؛ إذ إنّ انحراف العامّة في أصوات اللغة لم يصب إلا قدرا يسيرا منها.

_ في الجانب البنيويّ فلعلّ من الواجب التخلّص من كلّ الأبنية التي لم يأت عليها إلا شواذّ من الألفاظ، والميل إلى الأبنية الخفيفة على اللسان، على أنَّ في اللهجات العاميّة أبنية أستحدثها الموروث اللغويّ، وأخرى فصيحة توسعت العاميّة في بنائها متجاوزة ما وضعه الصرفيون من ضوابط، و ثالثة ترتبط من الفصحى بسبب، وإنْ لحقها التحريف ما يمكن قبوله.

_ في جانب التركيبيّ، فلا شكّ أنّ الإعراب الذي هو أهمّ ظواهره أشدّ تفلتا من الإبل في عقلها، وأحسب أنّ الدعوة للمحافظة عليه زعم لا يستند إلا على جدار من الوهم، فإنْ كان لابد فالاقتصار على ما لا يتأتّى المعنى إلا به، أمّا ما تدلّ عليه القرائن، ويؤديه التقديم والتأخير فلا ضير في تجاهله، ذلك أنّ الإعراب أمر عقليّ يعيق المتكلّم فيتلجلج اللسان، والفكر إنْ لم يكن طبعا، يقول ابن خلدون عن المجتمعات البدويّة في عهده: " **إننا نجد في هذه اللغة في بيان المقاصد، والوفاء بالدلالة على سنن اللسان المُضَرِيّ، ولم يُفقد منها إلا دلالة الحركات على تعيين الفاعل من المفعول، فاعتاضوا عنها بالتقديم والتأخير، وبقرائنَ تدلّ على خصوصيات المقاصد...، ولا تلتفتنّ في ذلك إلى خرفشة النحاة أهل صناعة الإعراب القاصرة مداركهم عن التحقيق...، و لعلّنا لو اعتنينا بهذا اللسان العربيّ لهذا العهد، واستقرينا أحكامه نعتاض عن الحركات الإعرابيّة في دلالتها بأمور أخرى موجودة فيه، فتكون لها قوانين تخصّها** "(1).

_ في الجانب الصوريّ التركيبيّ للجمل، فينبغي الميل إلى الأساليب الواضحة التي يعبّر بها المتكلم عن مقاصده بأقرب طريق، بعيدًا عن تلك الأساليب الشاذّة، والمعقّدة، ولعل أوّل ما يتبادر إلى الذهن طرحه كثيرًا من أساليب التنازع، والاشتغال، والأساليب التي يفصل فيها بين متلازمين مما أجازه النحاة في السعة، كبعض صور الفصل بين المضاف والمضاف إليه، والجنوح في الأعمّ الأغلب إلى وضع كلّ مفردة في مكانها بعيدًا عن التقديم والتأخير الذي لا يعين على فهمه إلا الإعراب، والمعرفة بأسراره الدقيقة، وحذف ما يمكن أن تؤديه

(1) المقدمة، 1385/3.

القرائن، أو طريقة الأداء كهمزة الاستفهام مثلًا، ثّم إنَّ كثيرًا ممّا قصره علماؤنا المتقدمون على السماع مما استعملته اللغة العاميّة اليوم يمكن توسيع دائرته فكما يقال: مررت زيدًا، يقال مثلًا: سافرت الرياض.

_ في الجانب الدلاليّ؛ فإنَّ التسارع الحضاريّ، والاتّصال الوثيق بالأمم الأخرى، والاطّلاع على ثقافاتهم يحتاج معه إلى ألفاظ تفي بالقدرة على التعبير، وإلا كان الإنسان حيوانًا أعجمَ، وإذا كانت العاميّة ستصلح هذا النقص فيها، أنّها لن تبالي أوجدت في الفصيح بغيتها أم ركنت إلى المولّد، أو المعرب، أو الدخيل؟

وعلى كلٍّ فإنَّ في اللغة المنطوقة ألفاظًا وحشيّةً غريبة، يجب الترفع عنها في الاستعمال، وتلك التي تجاوزها التطور الصوتيّ مما يثقل النطق به، كما يمكن الاعتماد على الألفاظ التي ما زالت مستعملة في العامية مما بقي على فصاحته في لفظه ومعناه، أو في لفظه دون معناه مما جرت عليه سنن التغيير بتخصيص الدلالة، أو تعميمها، أو نحو ذلك مما يبقي الصلة بينه وبين الفصيح قائمة ولو على وجه بعيد، أمّا المولّد والمعرّب والدخيل فإن كان في الفصيح ما يؤدي معناه فيجب إحياؤه، والرجوع إليه، وإلّا فلا ضيرَ في استعماله كما كان الحال في اللغة الفصحى بين اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة[1].

(1) ينظر : اللغة المنطوقة و اللغة المكتوبة ، د.عبد الله اللحيانيّ، شبكة ضفاف لعلوم اللغة العربية، شبكة الانترنيت.

المبحث الثالث: أشكال الازدواج اللغويّ وأثاره

أولًا-أشكال الازدواج اللغويّ:

توجد أشكال مختلفة من الازدواج اللغويّ، منها:

1_ (**اللغة الرسمية**) Official Language هي اللغة المستخدمة في المجالات الرسمية في الدولة. وتنصص الدساتير -غالبًا- على تحديد اللغة الرسمية في كلّ دولة.

2_ (**اللغة الوطنية**) National Languge كما هي الحال في كثير من دول العالم، وقد تكون امتدادًا للغة الرسمية في عهد الاستعمار، وهذه حال في كثير من الدول الجديدة في أفريقيا وآسيا. فاللغة الرسمية في موريتانيا هي اللغة الفرنسية، وليست الفرنسية لغة أبناء موريتانيا فهم عرب وبربر، وما تزال اللغة الإنجليزية هي اللغة الرسمية في عدد من الدول الإفريقية. وهناك دول اعترفت لظروف تاريخية بتعدد اللغات الرسمية، فالفرنسية والفلمنكية لغتان رسميتان في بلجيكا، والانجليزية والأفريكانز Afrikaans لغتان رسميتان في اتحاد جنوب إفريقيا، والإنجليزية والفرنسية لغتان رسميتان في كندا. والألمانية والفرنسية والإيطالية هي اللغات الرسمية في سويسرا.

3- (**لغة التعليم**) Language Educational: وهي التي تستخدم في المجالات التعليمية والثقافية والتقنية، وتسمى أيضًا لغة الثقافة Cultural Language أو اللغة التقنية Technical Language.

وكثيرًا ما تكون اللغة الرسمية **لغة التعامل** في هذه المجالات، ولكن عددًا كبيرًا من الجماعات اللغوية في العالم المعاصر تتعامل في المجالات التقنية بلغة تختلف عن اللغة الرسمية التي نصّ عليها الدستور. فتدريس العلوم والهندسة والطب يتم في أكثر جامعات الدول العربية باللغة الإنجليزية أو اللغة الفرنسية مع

أن دساتير هذه الدول تنصُّ على أنَّ اللغة الرسمية هي اللغة العربية. وهناك لغات تستعمل في مجالات خاصة من غير أن تكون اللغة الوطنية أو اللغة الرسمية أو لغة التعليم. فـ(**لغة الدين**) Religious Language أو(**لغة الشعائر الدينية**) Language Liturgical هي اللغة العربية في كلِّ أنحاء العالم الإسلاميّ. و(اللغة اللاتينية) هي لغة الطقوس الدينية عند الكاثوليك واللغة العبرية هي لغة الدين عند اليهود. ويؤدي قصر استعمال لغة من اللغات على المجال الدينيّ إلى اهتمام رجال الدين -في المقام الأول- بهذه اللغة ليقرؤوا الكتب المؤلفة بها، ويؤلفوا بها ما يريدون من كتب دينية.

وإلى جانب هذا فهناك لغات توصف كلٌّ منها بأنها **لغة جماعة** Group langugae ويقتصر استعمالها على مجموعة حضارية أو أثنية داخل الدولة، فالمهرية في منطقة من اليمن الجنوبية وعند المهاجرين منهم إلى الكويت هي لغة مجموعة أثنية Ethnic Language وهذا كذلك شأن النوبية في مصر. والكردية في العراق والبربرية في المغرب.

وتعدُّ معرفة لغة المجموعة الحضارية أو الأثينية في أكثر الأحوال معيارًا لبيان انتماء الفردلهذه المجموعة، ويؤدي ارتباط اللغة بمجموعة بشرية بعينها إلى عدم استعمالها عند غير أبنائها للأغراض العامة، لاسيما إذا كانت جماعة أبناء هذه اللغة منفصلة عن باقي أبناء البلاد بحواجز جغرافية أو حضارية أو دينية أو طبقية، وفي أكثر هذه الحالات يتعامل أبناء هذه اللغة مع الآخرين بلغة أخرى تصبح بمنزلة لغتهم الثانية.

إذا كان التعاون بين البشر ضرورة اجتماعية وحضارية فإنّ التعامل بين الأفراد المنتمين إلى جماعات لغوية مختلفة يشكل في أكثر الأحوال صعوبة كبيرة. ويطلق على اللغة التي تتعامل بها جماعات تختلف لغاتها الأم اسم **لغة التعامل** franca Lingua وهناك عدة لغات تعامل في العالم الحديث، ومن أمثلة لغات التعامل استعمال العربية بين القبائل غير العربية في السودان وإريتريا.

إنَّ العالم المعاصر به أكثر من ثلاثة آلاف لغة، ولكن أكثر هذه اللغات يقتصر استعمالها على أعداد محدودة من البشر. وهناك إحدى عشرة لغة من هذه اللغات يتحدث بها أكثر من خمسين مليونًا وهي: الصينية والإنجليزية والهندية، الأردية، والإسبانية، والروسية، والعربية، والبرتغالية، واليابانية، والبنغالية، والألمانية، والفرنسية ولكن ليست كل هذه اللغات مما يمكن وصفها بأنها من اللغات الدولية International Language فاللغة الدولية لا تتحدد مكانتها بانتشارها وعدد أبنائها فحسب، بل تتحدد مكانتها بأهميتها الحضارية وإقبال غير أبنائها على تعلمها والتعامل بها، فاللغة لا تعيش إلا في جماعة لغوية، ولا ترقى إلا بالإنسان.

ثانيًا – آثار الازدواج اللغويّ:

من البديهي على دولة تحكم بلدا معنيا بظاهرة الازدواج اللغوي فتغفل عن هذه الوضعية اللّسانية أو تتغافل عنها ذلك أنّ التعدد اللغوي من أهمّ العوامل بعد التعدد العقدي المؤدّي إلى التّفكك الاجتماعي يشهد على ذلك الحرب التي فجّرت الجمهوريّة اليوغسلافية سنة 1992 إلى دويلات مستقلّة تقوم على أساس ديني أو عرقي، وليس ببعيد عنّا أحداث الجزائر في عام 2001 بفعل الحركة البربرية التي طالبت بالحكم الذّاتي لمنطقة القبائل، ومتاعب إسبانيا مع الباسك، و تركيا و العراق مع الأكراد. ومن آثاره المهمة ما يأتي:

1 - تهوين الروابط الاجتماعية :

تعدُّ اللغةمنطق الأمة و الحافظ لثقافتها و هويّتها، وهي التي تدّخر في كلماتها أخلاق أهلها وعاداتهم و نشاطهم الفكريّ والأدبيّ، إنَّ كلَّ كلمة من كلمات اللغة هي لحم الوطن و البشر ودمهما وروحهما، وهي بعد ذلك تؤثّر في

السلوك الإنسانيّ للمجتمع، و تؤثّر في الذّهن والعقل و الشّعور [1]. فإذا وجد مجتمع في وضعية ازدواج لغوي فلا يكون أفراده في الغالب عل قلب واحد لأن وضعيّة التّفكيك تحلّ محلّ وضعية التّآلف .

2-الازدواج اللغويّ مُكلّفٌ اقتصاديًا :

يتطلب الازدواج اعتمادًا ماليًا كبيرًا لتلقين الطلبة اللغة الأصلية الأولى مع اللغة الأخرى، فضلًا عن إعداد البرامج و الكتب المدرسية في المراحل الأولى فقط فما بالك بالمراحل التّعليمية الأخرى ولو أن ذلك أنفق في سبيل تمكين المتعلّمين من لغتهم الأولى ولو في بدايات تعليمهم لتحقّقت نتائج أفضل.

3 -الإصابة بالعسر اللغويّ:

فلا يتمكّن الفرد من الاسترسال في الكلام، ويحصل له اضطراب، وقطع للجمل، والانتقال من كلام إلى آخر قبل إتمام الأول، والمبالغة في الحشو، والتوقّف المخل بالكلام في انتظار الألفاظ المناسبة الشيء الذي يمكن ملاحظته من خلال استجوابات صحفية، و حوارات حتى في الأوساط الجامعيّة. وخلاصة القول أنّهُ يوجد في أكثر الجماعات اللغوية في العالم أكثر من مستوى لغويٍّ واحدٍ، يشارك الفرد في كلِّ مستوى منها على وفق المواقف الكلامية التي يعيشها، فالمواقف الكلامية في مجال الحياة اليومية تختلف عنها في المجالات الثقافية أو مجالات السياسة، وقد يكون هذا الاختلاف في إطار اللغة الواحدة كما هي حال المثقفين من أبناء اللغة الألمانية أو الفرنسية أو الإنجليزية في تعاملهم بلغاتهم. وقديكون الاختلاف أكثر من ذلك، في إطار اللغة الواحدة عندما تستخدم اللهجة العامية والفصحى جنبًا إلى جنب.

---

(1) ينظر: مقدمة تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهريّ ت /400هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، القاهرة، 1956م .

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.

- حرب اللغات، لويس جان كالفي، ترجمة: حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2008م.
- علم اللغة الاجتماعيّ، د.هدسن، ترجمة: د. محمود عبد الغني عياد، مراجعة: د.عبد الأمير الأعسم، دار الشؤون الثقافية العامة، ط1.
- الازدواجية اللغويّة في المغرب، د.محمد نافع العشيريّ، محاضرات ألقيت بكلية الآداب والعلوم الإنسانيّة، يوم الخميس/ 12يونيو /2088م، منشورة على شبكة الانترنيت .
- التعدد اللغويّ وانعكاساته على النسيج الاجتماعيّ، د.محمد الأوراغيّ، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية_الرباط، مطبعة النجاح الجديدة –البيضاء، ط1.
- مختار الصحاح، محمد بن ابي بكر بن عبد القادر الرازيّ (ت/666هـ)، مادة (ناء)، تحقيق وضبط: حمزة فتح الله (ت/1336هـ) دار البصائر، مؤسسة الرسالة، 1987م.
- نهج البلاغة للإمام علي بن أبي طالب(ع)، ضبط نصّه: د. صبحي الصالح، دار الحديث للطباعة والنشر، قم، ط3، (1426ق-1384ش).
- اللغة والمجتمع، م.م. جاكسون، ترجمة: د. تمام حسان، عالم الكتب القاهرة، ط1، 2003م.
- البيان والتبيين، أبو عثمان عمرو بن بحر بن محجوب الجاحظ(255هـ)، تحقيق: د.حسن السندوبيّ، المطبعة التجارية الكبرى، ط1، 1926م.
- المقدمة، عبد الرحمن بن خلدون، بيروت، دار القلم، ط1، 1978م.

- تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهريّت /400هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، القاهرة، 1956م.
- اللغة والمجتمع، علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للطباعة، القاهرة (1971).
- المنحى الاجتماعيّ في لسان العرب، محمد صنكور، رسالة ماجستير، كلية الآداب، الجامعة المستنصريّة، غير منشورة.
- شرح نهج البلاغة، عز الدين أبو حامد عبد الحميد بن هبة الله المدائنيّ الشهير بابن أبي الحديد المعتزليّ (656هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار أحياء التراث العربيّ.
- مجمع الأمثال، أبو الفضل أحمد بن محمد الميدانيّ النيسابوريّ (ت/518هـ)، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار المعرفة، بيروت، ب.ت.
- مناهج البحث اللغوي بين التراث والمعاصرة، د. نعمة رحيم العزاويّ، منشورات المجمع العلميّ العراقيّ، 1421هـ-2001م.
- اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة، د.عبد الله اللحيانيّ، شبكة ضفاف لعلوم اللغة العربية، شبكة الانترنيت.
- Chase.stuart.power of words.harcourt brace and world. Inc. NEWYORK,1954.

ظاهرة المُحرَّم اللُّغويّ (تابو)

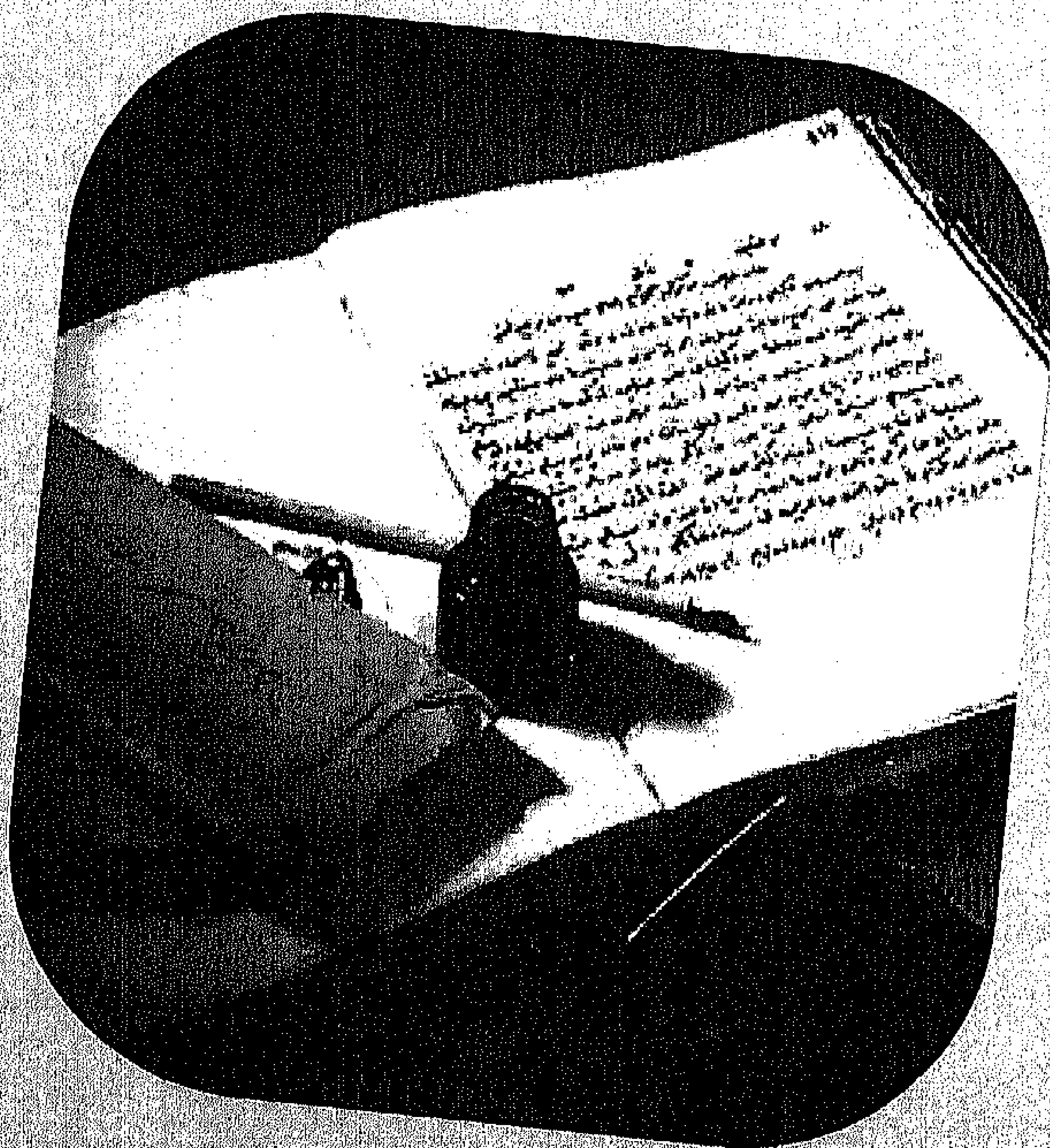
نشأتُها، أسبابُها، أنواعُها

دراسة في ضوء علم اللغة الاجتماعيّ

الدكتور نعمة دهش فرحان الطائيّ

قسم اللغة العربيـــة

كلية التربية/ابن رشد - جامعة بغداد



5

ظاهرةُ المُحَرَّم اللُغَوْيّ (تابو) نشأتُها، أسبابُها، أنواعُها

دراسةٌ في ضوء علـم اللغـة الاجتماعيّ

يُعـدُّ علـم اللغـة الاجتمـاعيّ فرعًـا مهمًـا مـن فـروع علـم اللغـة العـام أو علـم اللسانيات، فهو يهتم بدراسـة اللغـة في علاقتهـا بـالمجتمع؛ لأنَّـهُ ينظم كـلَّ جوانـبِ بنيةِ اللغةِ وطرائقِ استعمالها، التـي تـرتبط بوظائفهـا الاجتماعيـة والثقافيـة، ولـيس المقصود بهذا العلم أنَّهُ تركيبة أو توليفة مـن علمـي اللغـة والاجتمـاع، أو أنَّـهُ مـزيجٌ منهما أو تجمع لقضاياهما ومسائلهما، وإنَّمـا هـو الـذي يبحـث عـن الكيفيـة الـتي تتفاعل بها اللغة مع المجتمع[1]، فهو ينظـر في التغييرات الـتي تطـرأ علـى بنيـة اللغـة استجابة لوظائفهـا الاجتماعيّـة المختلفـة، مـع بيـان هـذه الوظـائف وتحديـدها، لـذا يمكـن تعريفه بأنَّهُ لعلم الذي يبحث في التفاعل بين جانبي السـلوك الإنسـانيّ، أي اسـتعمال اللغـة والتنظـيم الاجتمـاعيّ للسـلوك[2]، ويركّـز في موضـوعات تـرتبط بالتنظيم الاجتماعيّ لسلوك اللغة وسلوكيات مستعمليها.

إنَّ أي تغّير لغويّ يبدأ عنـد فـرد مـا علـى مسـتوى الكـلام، فـإذا وجـد هـذا التجديد قبولًا من المجتمع، أصبح بمضي الوقت عرفًا لغويًّـا سـائدًا "[3]، فالتجديد الحاصل كي يكون مفيدًا يستلزم قبول المجتمع به، " أما التجديد الـذي يرفضـه المجتمع فيبقى خارج مجال علم اللغـة، لأنَّ علـم اللغـة يبحـث اللغـة بوصـفها ظـاهرة اجتماعيّة، وليس كلُّ تغيّرٍ لغويٍّ عند فـردٍ مـا أو مجموعـة أفـراد يقبـل اجتماعيّاً، فإلى جانب تغيرات بدأت على مستوى الفرد ثم أصبحت على مسـتوى البيئـة اللغويّـة

(1) ينظر: علم اللغة الاجتماعيّ-المدخل-، د.كمال محمد بشر/ 47، دار غريب للطباعة والنشر، (ب.ت) ..

(2) ينظر: نفسه /41.

(3) علم اللغة العربية، د.محمود فهمي حجازيّ، نشر جامعة الكويت، 1973م، ص/27.

كلّها، هناك تجديدات ظلّت مرتبطة بمجموعة أفراد ولم تقبل اجتماعيًّا "[1]، فمدار التّطوّر اللغويّ في مجتمع ما هو قبول المجتمع وتداولهُ إياهُ، لذا تُعدُّ الظواهر الاجتماعيّة وأثرها في خصائص اللغة وتطوّرها من أبرز مباحث علم اللغة الاجتماعيّ، فاللغة تتأثر أيمّا تأثر بحضارةِ الأُمةِ ونظمِها وتقاليدِها وعقائدِها واتجاهاتها العقليّة، ودرجة ثقافتها ونظرتها إلى الحياة وشؤونها الاجتماعيّة العامة ... وما إلى ذلك، ومن هنا فاللغة والمجتمع وجهان لعملة واحدة في علم اللغة الاجتماعيّ، فكلاهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، " فكلُّ لغة تعدُّ مرآة المجتمع الذي يتكلمها، وتظهر على صفحاتها ما يتسم به ذلك المجتمع من حضارة أو بداوة، ومن رقي أو انحطاط، وما يخضع له من نظم وعقائد واتجاهات فكريّة وفنيّة واقتصاديّة وغير ذلك "[2].

إنَّ اجتماع عددٍ من الأفراد ، كثيرًا كان أو قليلًا، على نحوٍ ما، يسبغ عليهم بعض الصفات الخاصة، فيصدر عنهم بسبب ذلك ظواهر معينة لا تمت بأيّةِ صلةٍ إلى طبيعتهم الفرديّة، وتسمى بـ(الظواهر الاجتماعيّة) وهي عبارة عن القوالب والأساليب التي يصبون فيها أعمالهم، والطرائق التي يسيرون عليها في مختلف شؤونهم[3].

ومن هذه القوالب والأساليب ما ينظم الظواهر الفيزيولوجية والبيولوجية، فالأكل مثلًا مظهر فيزيولوجيّ، أمّا كيفية الأكل، وأدوات الطعام، وأساليب الطبخ، وترتيب المائدة، وقواعد اللياقة (etiquette) فكلّها معالم الظواهر الاجتماعية، وكذلك العلاقات الجنسيّة بين الذكر والأُنثى، هي ظاهرة فيزيولوجية،

---

(1) نفسه /27.

(2) مناهج البحث اللغوي بين التراث والمعاصرة، د.نعمة رحيم العزاويّ، منشورات المجمع العلميّ العراقيّ، 1421هـ-2001م، ص/49.

(3)_ ينظر: علم الاجتماع ومدارسه، مصطفى الخشاب، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1965م، الكتاب الثانيّ .

أمّا كيفية إشباع الغريزة، وأسلوب إقامة العلاقة، والألفاظ والتراكيب المستعملة في هذه الظاهرة، فكلّها مواضعات اجتماعية، تختلف من جماعة إلى أُخرى .

أما الطرائق التي يسيرون عليها في شؤونهم، فهي الضوابط المختلفة التي تحدد مسيرهم وسلوكهم في أمور معاشهم وعلاقاتهم، وإشباع حاجاتهم النفسيّة والفكريّة والماديّة، وما إلى ذلك من هذه الطرائق أو الضوابط، وتشمل أيضًا القوانين والعادات والتقاليد والمحرمات، وأساليب التصرف في المناسبات، والتعبير المُحرَّم كالتعبير عن الحزن والألم، وكأسلوب التعامل مع الموت، وتنظيم العلاقة بين الزوج والزوجة، أو الرئيس والمرؤوس ...وسواها وما إلى ذلك من القواعد السلوكية والخلقية، والمطامح التي تحدد الآمال، وترعى الشؤون الدينيّة أو الاقتصاديّة أو السياسيّة أو عملية التنشئة الاجتماعيّة، كلُّ هذه الظواهر شديدة التنوع، وتختلف من جماعة إلى جماعة[1].

والظواهر الاجتماعيّة نوعان:

1- **ظواهر عالميّة:** وتشمل ما يكون له صدى عالميّ، أو ما يكون منتشرًا عالميًا؛ لأنّه يهم الإنسان أينما كان، ومن هذه الظواهر مثلًا: حقوق الإنسان والأُسرة والتعليم والمُحرم اللغويّ والنظم الاجتماعيّة ...

2- **ظواهر خاصة:** وهي التي تعرفها جماعة، ولا تعرفها سائر الجماعات مثل: لعب الميسر بالقداح عند عرب الجاهلية، والطواف حول الكعبة عندهم، التنافس في العطاء والإهداء بين رؤساء القبائل عند هنود أمريكا الحمر، وتعدد الأزواج عند قبائل جزر الماركيز، وتعدد الزوجات في المجتمع الإسلاميّ، وكذلك التصنيفات والتقسيمات الاجتماعية عند المفكرين والفلاسفة في المجتمعات المتحضرة .

---

(1) ينظر: مدخل إلى علم اجتماع الأدب، د.سعدي ضاويّ، دار الفكر العربيّ، بيروت، 1994م. / 73_74 .

وهـذه الظـواهـر قـد تـكـون ثابتـة ومسـتقرة، وقـد تـكـون عرضيّة ومؤقتـة، فالظواهر العرضيّة تتأتى عن ظروف طارئة، تمرُّ بها الجماعة، وتنتهي بزوال هـذه الظروف، أما الظواهر الثابتة - والثبات أمرٌ نسبيّ-فكلُّ ما في الحياة من ظواهر يصيبها التطوّر مع الزمن، وهذا التطوّر لا يقلل من ثباتها، كالحياة الأُسرية، وتنظيم العلاقات بين أفرادها، والقيادة والحكم، والدين واللغة ...وغيرها [1].

فالظاهرة الاجتماعيّة كما يُعرِّفها (دوركايم): هي الحدث الذي يجري داخل المجتمع، وتكون له أهمية جماعية، ويعدُّ ظاهرةً اجتماعيةً كلُّ أسلوبٍ في التصرف، ثابت أو عرضيّ، بإمكانه أن يفرض نفسه على الفرد في عملية قسر خارجيّ، ويعدُّ كذلك كلُّ أسلوب في العمل، يكون عامًا في مجال مجتمع معين مع احتفاظه بكيان له مستقل عن الظاهرة الفرديّة[2].

إنَّ الظواهر الاجتماعية شديدة التّنوّع، والظاهرة الواحدة تبدو مختلفة من حضارة إلى أخرى؛ بسبب تدخل الطابع الثقافيّ في الوقائع الاجتماعيّة، فالظاهرة الأُسريّة أو السياسيّة أو الاقتصاديّة أو الدينيّة أو الخلقيّة وما إليها جميعها موجودة في معظم المجتمعات، لكن اختلافها باختلاف المجتمعات أمر شديد الوضوح .

إنّ سلسلة الظواهر مترابطة، ووجود بعضها شرط لوجود بعضها الآخر، تجمعها جميعًا وتنظمها عقليّة الجماعة: فأي نمط لمجتمع محدود، ذي مؤسسات وأشكال سلوك خاصة به، يكون له بالضرورة عقلية خاصة... وهكذا يكون الاختلاف في المجتمعات اختلافاً في العقلية ،يستتبع اختلافًا في المؤسسات وأنماط السلوك؛ لأنّها ليست في الحقيقة سوى مظهر التصورات الجماعيّة[3].

---

(1) ينظر: مدخل إلى علم اجتماع الأدب / 74_75 .

(2) ينظر: DICTIONNAIRE MARABOUT SOLIOLOGIE TOME IB18

(3) ينظر: `lalien leuy brulsl les functions mentales dans les societes primitives ies grdnd texts dela sociologie modeme p . 85 .

وتُعدُّ ظاهرة المحرم اللغويّ من الظواهر العالمية الثابتة، ووسيلة من وسائل نماء اللغة وتطورها، وهي من الظواهر التي يكتنفها الغموض، ويعتريها الإيهام، ولا يجد الإنسان تفسيرًا لها، فيقف بإزائها متحيرًا، فلا يجد مغرمًا إلّا بردّها إلى قوة غيبيّة خارقة يسندها إليها، كالقول بالجان والخوارق وما شابهها، وهو ما خلص إليه (فونت) بقوله: "...الحرام هو تعبير عن اعتقاد الأقوام البدائيّة بالقوى الجنية ونتيجة له..."[1]. بل يرى (فونت) أنَّ المُحرم أقدم من الآلهة، وأنّهُ يعودإلى زمن سابقٍ عليها.

وهذا هو الراجح؛ إذ إنَّ (تابو) لا يردُ في تحفيزاته أثر إلهي؛ لسبقه الأديان، ولا يشكّل منظومة مكتوبة تنتقل وتتداول – كما هو حال الشرائع السماوية – بل يفرض نفسه من تلقائها[2].

لم يعرف مصطلح (المُحَرَّم) بلفظه العربيّ في البحث اللغويّ، بل شاع بلفظه الأعجميّ (تابو)، وهو معرب المصطلح الإنكليزيّ (Taboo) والفرنسيّ (Tabou)، وأصله بولينيزيّ(Polynesian)، يتضمّن دلالتين متضادتين: دلالة الشيء المُقدّس في قُبالة دلالة الشيء المُدنس، المُقلق، الخطر، المُحظور[3]... وهو مصطلح شائع منذ القدم في الأُمم القديمة، فالرومان (اللاتين) عرفوا كلمتين ترادفان المصطلح البولينيزيّ – كان كلٌّ معنى استقل بلفظة على حدة – الأولى ساكر (Sacer)، والأخرى أوغسطس (Augustus)، وتدلُّ الأولى على الشيء الذي قطع من الإنسان وأدخر بالآلهة ، وتدلُّ الأخرى على قوة الخلق[4]، واستعمل اليونان

(1) نفسه/39.

(2) ينظر: المحرم اللغويّ د. محمد كشاش، المكتبة العصريّة، صيدا – بيروت، ط1، (1426هـ - 2005م)، ص/19.

(3) ينظر: نفسه.

(4) ينظر: نفسه.

لفظة أغيوس (Agios)، في حين استعمل العبرانيون كلمة كادوش (Qadosb)، وكلُّ هذه الألفاظ تعطي معنى (تابو) .

وفي قُبالة (تاب) استعملت لفظة (نوا) (Noa)، لتعطي معنى نقيضًا لمعنى (تابو)، أي الشيء العادي المتاح للجميع والمتداول غير المحظور، وفي ضوء هذا يمكن القول إنَّ (تابو) وبكلمة مُوجزة: هو ما يَحب ويُهاب، ما يُقدس ويُدنس، ما تُحظر منه وتحب الظفر به .... مجموعات من التناقضات لا تنفصم عراها إلّا عند انتهاكها واستباحة حرمتها، وبين الخوف والرغبة في التصريح يقول فرويد (Freud): " وهكذا وقفت هذه الأقوام أزاء حظرها موقفًا ازدواجياً ؛ فقد كانت يطيب للاشعورها أن ينتهك هذه المحظورات، ولكنها كانت تخشى أن تفعل ذلك، وهي تخشاه؛ لأنَّها تودُّ لو تفعله، والخوف أقوى من الرغبة "[(1)].

وما من مجتمع من المجتمعات الإنسانيّة إلّا يعرف هذه الظاهرة التي تحرم بعض الموضوعات وتمنع تداول بعض العبارات والألفاظ، " فإنَّ للكلمات من النفوذ والسلطان على نفوسنا، ما يجعلنا ننطق ببعضها التماساً للقوة وطلباً للحماية، ونتجنب نطق بعضها دفعاً للأذى أو ترفعًا لما يرتبط بتلك الألفاظ من معاني الدنس والقذارة، أو ما يخدش الحياء ويجرح الشعور "[(2)]، غير أنَّ بعض الجماعات لجأت إلى مخالفة هذا التجنب مستعملة ألفاظًا بديلةً لها تكون بمنزلة القناع الذي يخفي وراءه اللفظ أو المعنى الأصليّ الممنوع استعماله، وهو أسلوب شائع في اللغات كلّها، وجاء استعماله في القرآن الكريم، وأطلق عليه تمّام حسّان (أسلوب العفة في البيان) ففي قوله تعالى: ﴿أَوْ جَآءَ أَحَدٌ مِّنكُم مِّنَ ٱلْغَآئِطِ أَوْ لَـٰمَسْتُمُ ٱلنِّسَآءَ﴾ النساء/43. نلحظ أنَّ: " (العفة في البيان) المعهودة من القرآن دفعت بالقرآن في هذه الآية - كما في الآيات الكثيرة الأخرى – إلى أن يعبر عن قضاء

(1) الطوطم والحرام، سيجموند فرويد، ترجمة: جورج طرابيشيّ، دار الطليعة للطباعة والنشر، ب.ت، ص/47 .

(2) ينظر: مناهج البحث اللغويّ بين التراث والمعاصرة /56.

الحاجة بعبارة تفهم المراد من جانب، ولا تكون غريبة وغير مناسبة من جانب آخر"[1] وذلك لأنَّ لفظة الغائط تعني في أصل اللغة المنخفض من الأرض الذي كان الإنسان يقصده في تلك العهود لقضاء الحاجة فيه ليستره عن أعين الناظرين وهنا نرى أنَّ قرينة السِّياق اتكأت على الكناية في فهم النص؛ لأجل العفة في البيان.

والجدير بالذكر أن السِّياق استعمل " عبارة:(**أَحَدٌ مِنْكُمْ**) بدل ضمير الجمع المخاطب المصدر بالفعل أي (جئتم) ليحافظ على خصيصة (عفة البيان) التي تجلى بها القرآن الكريم أكثر فأكثر وهكذا الحال عندما يتحدث عن الجماع فإنَّ القرآن يشير إلى هذا الموضوع بعبارة : (أو لامستم النساء) ولفظة اللمس كناية جميلة عن المقاربة الجنسية "[2].

مما تقدم يتبين أنّ " قرينة السِّياق كبرى القرائن بحق ؛ لأنَّها هي التي يحكم بواسطتها على أنّ ما كان المعنى المقصود هو الأصلي أو المجازي، وهي التي تقضي بأنَّ في الكلام كنايةً أو توريةً أو جناسًا..وسواها"[3]، على أنَّ من العلماء العرب القدامى من تنبّه عليه وسمّاهُ (تحسين اللفظ) وهو ابن فارس، إذ قال: " إنَّهُ يُكنّى عن الشيء فيذكر بغير اسمه تحسينًا للفظ أو إكرامًا للمذكور، وذلك قوله جلّ ثناؤه: ﴿وَقَالُواْ لِجُلُودِهِمْ لِمَ شَهِدتُّمْ عَلَيْنَا﴾فصلت/:21 . قالوا إنَّ الجلود في هذا الموضع كناية عن آراب الإنسان ... وقوله تعالى : ﴿أَوْ جَآءَ أَحَدٌ مِّنكُم مِّنَ ٱلْغَآئِطِ أَوْ لَٰمَسْتُمُ ٱلنِّسَآءَ﴾ النساء /43 ،المطمئن من الأرض، كلّ

---

(1) نفسه، 153/3 .

(2) نفسه، وردت كلمة (الموضوع) في متن المصدر والأولى (المعنى) .

(3) البيان في روائع القران، د.تمام حسان، الطبعة الثانية، نشر وتوزيع وطباعة علا للكتب، القاهرة، (1420هـ- 2000م)، 174/1، وردت في متن المصدر عبارة (وبين الاستدلال) خطأً والصواب (والاستدلال) ، وكذلك عبارة (بواسطتها على اذا ما كان المعنى) والصواب (بها على أن المعنى).

هذا تحسين " (1)، فالمحرم اللغويّ بهذا المعنى كناية اضطرارية، وسمّاه كمال محمد بشر بـ(حسن التَّعبير)(2)، وأطلق عليه أحمد مختار عمر (تلطيف التَّعبير)(3).

ومن الصعب تفسير الدوافع والأسباب التي تدفع إلى وجود هذه الظاهرة بنحوٍ موحدٍ المجتمعات الإنسانية كافة، فلكلِّ مجتمع دوافعه وأسبابه، ولكن الملاحظ أنَّها موجودة في المجتمعات الإنسانيّة كلها، بصرف النظر عن درجة تحضرها أو تأخرها، لذا تُعدُّ ظاهرة إنسانيّة عامة، يرجعها البعض إلى الذخيرة الثّقافيّة المتوارثة وإلى عوامل التراث القديمة التي ما زال لها بعض التأثير في المجتمعات الإنسانيّة كلها (4).

إنَّ مقاييس اللياقة أو عدم اللياقة مسألة نسبيّة تختلف باختلاف المجتمعات، وباختلاف المناطق والثقافات الفرعيّة واللهجات، إلَّا أنَّ هناك عوامل أساسيّة تتداخل في تحديدها من قبيل السِّنِّ والجنس والظروف، التي قد يسمح فيها لمثل هذا الكلام، ونقصد به أنَّهُ يسمح للرجال بقولٍ لو نطقت به النساء لكان أمرًا غير لائقٍ، كما قد يؤذن للنساء في نطق ما لو نطقه الرجال عدّ أمراً شائنًا(5)، وعلى الرغم من أنَّ معايير اللياقة في المجتمع الكلاميّ تُعدُّ مسألة معقدة، لا يمنع هذا من القول بأنَّها متغيرة بطبيعة الحال، فما كان غير لائقٍ في مجتمعٍ ما قد يصبح لائقًا في المجتمع نفسه بعد مدة أو في مجتمعٍ آخر، ويدلُّ هذا

---

(1) الصاحبيّ في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، أبو الحسن أحمد بن فارس زكريا (ت/395هـ)، تحقيق :أحمد صقر، مكتبة ومطبعة دار أحياء الكتب العربية ، د. ت، ص/160.

(2) ينظر: دور الكلمة في اللغة ، استيفان اولمان، ترجمة: د. كمال محمد بشر، ط10 1986م، ص/177.

(3) ينظر: علم الدلالة، د.أحمد مختار عمر، ط1، 1982م، ص/240.

(4) ينظر: اللغة في الثقافة والمجتمع، د.محمود أبو زيد، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2006م، ص/158.

(5) ينظر: نفسه، ص/159.

بوضوح على المراحل الانتقاليّة في حياة بعض المجتمعات التي يحدث فيها الاختلاط بين الجنسين، فيصبح الكلام المحظور لائقًا؛ نتيجة لاختلاط الجنسين، وعُدُّ ذلك أمرًا اجتماعيًّا مقبولًا، وهذا يعني أنَّ للشعور الاجتماعيّ والثقافيّ أثرًا بارزًا في تحديد هذه المسائل والتغيرات الحاصلة في المجتمع الجديد.

ومن هذا المنطلق يمكننا تصنيف المحرمات اللغويّة على أربعةَ أصناف، هي:

الصنف الأوّل : ما يختصُّ بالموت ومقدماته وأسبابه وعلاماته ومتعلقاته :

إنَّ كثيراً من الشعوب لا تكاد تلفظ كلمة (الموت) صراحةً أو هي في الأقل تتحرز من ذكرها؛ لأنَّها كلمة تقشعر من هَوْلِها الأبدان، وتُصَمّ من صداها الآذان، تنتزع من الإنسان الحياة، وتلقي به في أحضان الوفاة، والموت حقيقٌ أنْ يُخاف، ولا ترجو لقاءه العظام والضعاف، يغتال الأنفس ويسلب العزيز والخسيس، ولاينجو من براثنه أحدٌ، مهما علا كعبه، وعظم قدره، واشتدَّ عوده، كما قال الشاعر(من السريع):

يَا مَوْتُ مَا أجْنَاكَ من نَازِلٍتَنْزِلُ بالمرْءِ على رُغْمِهْ
تَسْتَلِبُ العَذْرَاءَ مِنْ خِدْرِهَاوتَأخُذُ الوَاحِدَ مِنْ أُمِّهْ[1]

ونكتفي بما يشير إلى ذلك ضمناً، فنسمع كلمات مثل:(انتقل إلى رحمة اللّه) أو عبارة:(تعيش أنت) أو(قضى نحبه) ...وغيرها. ووردت ألفاظٌ وتراكيب تدلُّ على (الموت) تجنبًا لصريح اسمه، ابتعادًا عمّا يجلبه من القشعريرة جاء في كلام للإمام علي(عليه السلام) حينما خوف من الغيلة، فقال:" وَإنّ عَلَيَّمِنَ اللّه جُنَّةً

(1) ينظر: اللطائف والظرائف، الثعالبيّ عبد الملك بن محمد، دار المناهل، بيروت، ط1، (1412هـ - 2983م)، ص/272.

حَصِينَةً، فَإِذَا جَاءَ يَوْمِي انْفَرَجَتْ عَنِّي وَأَسْلَمَتْنِي ....." [1]والجُنَّة: الدرع وما يجن به، أي يستتر من ترس وغيره، وهنا يعني بالجنة الأجل، وعلى هذا المعنى الشعر المنسوب [2] إليه:

مِن أيِّ يوميّ مِنَ الموتِ أفرّ أيومَ لم يُقدَر أم يوم قُدِر

فيوم لا يقـدَر لا أرهَبُهُ ويوم قد قُدِّر لا يغني الحذَرَ

والأصل في كلِّ ذلك قوله تعالى: (وَمَا كَانَ لِنَفْسٍ أَنْ تَمُوتَ إِلاَّ بِإِذْنِ اللّه كِتَابًا مُّؤَجَّلًا) آل عمران 145. وقوله تعالى: (فَإِذَا جَاء أَجَلُهُمْ لاَ يَسْتَأْخِرُونَ سَاعَةً وَلاَ يَسْتَقْدِمُونَ)الأعراف/ 34 . وقوله تعالى: (تَوَفَّتْهُ رُسُلُنَا وَهُمْ لاَ يُفَرِّطُون)الأنعام /61 .

ومن ألفاظ المحرم اللغويّ الدالة على الموت عبارة(اختار اللّه له النقلة من دار البوار إلى محل الأبرار)[3] وهو تعبيرٌ يتضمن الدعاء على سبيل التفاؤل.

ومن التعبير عن الموت قول الإمام علي (عليه السلام): "وَأَمَّا قَوْلُكَ إِنَّ الْحَرْبَ قَدْ أَكَلَتِ الْعَرَبَ إِلَّا حُشَاشَاتِ أَنْفُسٍ بَقِيَتْ، أَلَا وَمَنْ أَكَلَهُ الْحَقُّ فَإِلَى الْجَنَّةِ، وَمَنْ

(1) نهج البلاغة للإمام علي بن أبي طالب(ع)، ضبط نصّه: د.صبحي الصالح، دار الحديث للطباعة والنشر، قم، ط3، (1426ق-1384ش)، خطبة/62، ص/95 .

(2) البيتان في لسان العرب، ابن منظور (ت- هـ) دار صادر للطباعة ، بيروت، ط3، 1906م 383/6، والخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني(ت /392هـ) ،تحقيق: محمد علي النجار، دار الشؤون الثقافية العامة، ط/12، 1990م، 221/3. وشرح نهج البلاغة، عز الدين أبو حامد عبد الحميد بن هبة اللّه المدائنيّ الشهير بابن أبي الحديد المعتزليّ (656هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار أحياء التراث العربيّ، ط2، 91/5 .

(3) لباب الآداب، عبد الملك بن محمد الثعالبيّ، حرره وحققه:أ. أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، (1417هـ -1997م)، ص/58.

أَكَلَهُ الْبَاطِلُ فَإِلَى النَّارِ "[1]. ويروى: (إلّا حشاشة نفس) بالأفراد ، وهو بقية الروح في بدن المحتضر .

وكذلك في وصيته لابنه الحسن (عليه السلام) يقول في أخبار الأمم الغابرة : " ... وَسِرْ فِي دِيَارِهِمْ وَآثَارِهِمْ، فَانْظُرْ فِيمَا فَعَلُوا ، وَعَمَّا انْتَقَلُوا ، وَأَيْنَ حَلُّوا وَنَزَلُوا ، فَإِنَّكَ تَجِدُهُمْ قَدِ انْتَقَلُوا عَنِ الْأَحِبَّةِ ، وَحَلُّوا دِيَارَ الْغُرْبَةِ .... " [2].

وكُني عن الموت بالسير، جاء في نهج البلاغة : "... وَحُثِثْتُمْ عَلَى الْمَسِيرِ فَإِنَّمَا أَنْتُمْ كَرَكْبٍ وُقُوفٍ لَا يَدْرُونَ مَتَى يُؤْمَرُونَ بِالسَّيْرِ......" [3].

فالسير هنا بمعنى الخروج من الدنيا إلى الآخرة بالموت، فجعل الناس في الدنيا كركب وقوف لا يدرون متى يقال لهم: سيروا فيسيروا؛ لأنَّ الناس لا يعلمون الوقت الذي يموتون فيه. وقد سُمِّيَ الموت والمفارقة سيرًا ، لأنَّ الأرواح يعرج بها إما إلى عالمها ، وهم السعداء، أو تهوى إلى أسفل السافلين، وهم الأشقياء، وهذا هو السير الحقيقيّ، لأنَّ حركة الرجل بالمشي، ومن أثبت الأنفس المجردة، قال: سيرها خلوصها من العالم الحسّيّ، واتصالها المعنويّ لا الأبديّ ببارئها ، فهو سير في المعنى لا في الصورة .

ومن لم يقل بهذا ولا بهذا قال: إنَّ الأبدان بعد الموت تأخذ في التحلل والتزايل، فيعود كلُّ شيءٍ منها إلى عنصره ، فذاك هو السير[4].

أما قوله (عليه السلام) حينما أمر الناس بالعمل: "عِبَادَ اللَّهِ الْآنَ فَاعْمَلُوا وَالْأَلْسُنُ مُطْلَقَةٌ ، وَالْأَبْدَانُ صَحِيحَةٌ ، وَالْأَعْضَاءُ لَدْنَةٌ ، وَالْمُنْقَلَبُ فَسِيحٌ ، وَالْمَجَالُ عَرِيضٌ ،

---

(1) نهج البلاغة، كتاب/375/17.

(2) نفسه، وصية/ 394/31.

(3) نفسه، خطبة / 223.222/157.

(4) ينظر: شرح نهج البلاغة 9 / 143.

قَبْلَ إِرْهَاقِ الْفَوْتِ"[1] فقد صوّر الإمام (عليه السلام) في هذا النصّ حال الحياة، فكنّى عن ذلك بـ(الألسن المطلقة)؛ لأنَّ المُحتضر يعتقل لسانه، (والأبدان صحيحة)؛ لأنَّ المُحتضر يكون سقيم البدن، (والأعضاء لدنة) أي ليّنة، قبل الشيخوخة والهرم ويبس الأعضاء والأعصاب، أما قوله (عليه السلام): (قبل أرهاق الفوت) أي قبل أن يجعلكم الفوت مرهقين، والمرهق: الذي أدرك ليقتل، قال الكميت[2] :

تَندَى أَكُفُّهُمُ وَفِي أَبيَاتِهِ　　　مثِقَةُ المُجاورِ والمضافِ المُرهَقِ

هذا من جانب، ومن جانب آخر صوّر لنا الموت بقوله (عليه السلام) حينما أدرك رسول الله(صلى الله عليه وآله وسلّم) الأجل : " ... وَلَقَدْ قُبِضَ رَسُولُ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله وسلّم)وَإِنَّ رَأْسَهُ لَعَلَى صَدْرِي، وَلَقَدْ سَالَتْ نَفْسُهُ فِي كَفِّي، فَأَمْرَرْتُهَا عَلَى وَجْهِي ... "[3]وفي موضع أخر يقول:"... وَفَاضَتْ بَيْنَ نَحْرِي وَصَدْرِي نَفْسُكَ ... "[4] أراد بذلك آخر الأنفاس التي يخرجها الميت ولا يستطيع إدخال الهواء إلى الرئة عوضاً عنها، ولا بُدَّ لكلِّ ميت من نفخة تكون آخر حركاته. ويقول قوم: إنّها الروح، وعبر عنها الإمام (عليه السلام) بالنفس، لما كانت العرب لا ترى بين الروح والنفس فرقًا [5].

---

(1) نفسه، خطبة / 196 /311 .

(2) ينظر: شعر الكميت بن زيد الأسديّ، (ثلاثة أقسام في جزأين)، جمع داود سلوم (ت/2010م)، النجف الأشراف، 1969م، ص/96 .

(3) نهج البلاغة، خطبة /312/197.

(4) نفسه، خطبة / 321/202 .

(5) ينظر: شرح نهج البلاغة 5 / 409 .

وكنّى عن الموت بهادم اللذات: "... وأكثر ذكر هادم اللذات..."[1]، وهادم اللذات: بناؤها قائم على أنَّ الموت يقضي على لذات الحياة الدنيا، قال تعالى: (اعْلَمُوا أَنَّمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا لَعِبٌ وَلَهْوٌ وَزِينَةٌ) الحديد /20 .والنفس مجبولة على حبّ اللهو واللذة والسعادة. قال أبو العتاهية ذاكرًا هادم اللذات بدلًا من التصريح به: [من الطويل] :

أيَا هَادِمَ اللذّاتِ ما مِنكَ مهربٌ تُحاذِرُ نَفسِي مِنكَ ما سيصيبُها[2]

وما بعد الموت : يعني العقاب والثواب في القبر وفي الآخرة .

وكنَّى عن الموت بالمنون : " ... وَإِيَّاكَ أَنْ يَنْزِلَ بِكَ الْمَنون وَأَنْتَ آبِقٌ مِنْ رَبِّكَ فِي طَلَبِ الدُّنْيَا..."[3] وفيها وصية شريفة جدًا، إذ جعل طالب الدنيا المعرض عن الله تبارك وتعالى عند موته كالعبد الآبق يقدم به على مولاه أسيرًا مكتوفًا ناكس الرأس، فما ظنُّك به حينئذ[4].

وكنَّى عن الموت بالرحيل: "تَجَهَّزُوا رَحِمَكُمُ اللَّهُ فَقَدْ نُودِيَ فِيكُمْ بِالرَّحِيلِ..."[5].وكنَّى عنه بعبارة :(سقوا كأسًا) جاء في نهج البلاغة: " ...وَمَا عَنْ طُولِ عَهْدِهِمْ، وَلَا بُعْدِ مَحَلِّهِمْ ،عَمِيَتْ أَخْبَارُهُمْ، وَصَمَّتْ دِيَارُهُمْ، وَلَكِنَّهُمْ سُقُوا كَأْسًا، بَدَّلَتْهُمْ بِالنُّطْقِ خَرَسًا، وَبِالسَّمْعِ صَمَمًا، وَبِالْحَرَكَاتِ سُكُونًا، فَكَأَنَّهُمْ فِي ارْتِجَالِ الصِّفَةِ صَرْعَى سُبَاتٍ ..."[6]. أي لم تنقطع أخبارهم عن بعد

---

(1) صحيح البخاريّ، محمد بن إسماعيل البخاريّ، تقديم فضيلة الشيخ أحمد محمد شاكر، دار الجيل، بيروت، (د.ت)، كتاب الزهد، باب ما جاء في ذكر الموت (2307)، ومسند أحمد، أحمد بن حنبل(ت/241هـ)، دار صادر، بيروت، (7865) .

(2) ديوان أبي العتاهية /60.

(3) نهج البلاغة، كتاب /69/ 461.

(4) ينظر: شرح نهج البلاغة 18/ 228 .

(5) نهج البلاغة، خطبة / 204 /322 .

(6) نفسه، خطبة / 221/ 339 .

عهد بهم، ولا عن بعد منزل لهم، وإنَّما سقوا كأس المنون (الموت) التي أخرستهم بعد النطق، وأصمتهم بعد السمع، وأسكنتهم بعد الحركة[1]

وكنّى عن القبور بالربوع : " وَتَهَكَّمَتْ عَلَيْنَا الرُّبُوعُ الصُّمُوتُ "[2]. ويعني بالربوع: الصموت، القبور، وجعلها صموتًا؛ لا نطق فيها، كما تقول: ليل قائم ونهار صائم، أي يقام ويصام فيهما .

وهذا كلّه على طريق الهز والتحريك وإخراج الكلام في معرض غير المعرض المعهود، جعلهم لو كانوا ناطقين مخيرين عن أنفسهم لأتوا بها وصفه من أحوالهم[3].

وكنّى عن الموت بالعارض" إِذْ عَرَضَ لَهُ عَارِضٌ مِنْ غُصَصِهِ فَتَحَيَّرَتْ نَوَافِذُ فِطْنَتِهِ، وَيَبِسَتْ رُطُوبَةُ لِسَانِهِ "[4]. والغصة ما يعترض مجرى الأنفاس. وقال: إنَّ كلَّ ميت من الحيوان لا يموت إلّا خنقًا، وذلك لأنَّهُ من النفس يدخل، فلا يخرج عوضه، أو يخرج فلا يدخل عوضه، ويلزم من ذلك الاختناق؛ لأنَّ الرئة لا تبقى حينئذ مروحة للقلب، وإذا لم تروحه اختنق .

وعبارة: (ويبست رطوبة لسانه) تدلُّ على أنَّ الرطوبة اللعابيّة، التي بها يكون الذوق تنشف حينئذ، ويبطل الإحساس باللسان تبعاً لسقوط القوة[5].

وكنّى عن الموت بتصويح النبت): " فَبَادِرُوا الْعِلْمَ مِنْ قَبْلِ تَصْوِيحِ نَبْتِهِ "[6] أي أمرهم أن يأخذوا العلم من أهله، يعني نفسه (عليه السلام) – قبل أن يموت، فيذهب العلم، فكنّى عن ذلك بتصويح النبت[7].

---

(1) ينظر: شرح نهج البلاغة 11/ 107 .

(2) نهج البلاغة، خطبة / 341/221 .

(3) ينظر: شرح نهج البلاغة 11/ 12 .

(4) نهج البلاغة، خطبة /342/121 .

(5) ينظر: شرح نهج البلاغة 116/11 .

(6) نهج البلاغة، خطبة / 153/105 .

(7) ينظر: شرح نهج البلاغة /119 .

وكنّى عن النعش بـ (أعواد المنايا) : " ... مَحْمُولًا عَلَى أَعْوَادِ الْمَنَايَا، يَتَعَاطَى بِهِ الرِّجَالُ الرِّجَالَ حَمْلًا عَلَى الْمَنَاكِبِ، وَإِمْسَاكًا بِالْأَنَامِلِ"[1].

وهناك ألفاظٌوتراكيب كثيرةٌ عبر بها العربيّ عن الموت، منها:

1- أخلى مكانه: وكأن الميت بزواله يخلو مكانه. قال دريد بن الصِّمة مصورًا المقصد، من (الطويل):

فإنْ يَكُ عَبْدُ اللهِ خلى مكانَهُ فَمَا كانَ وَقّافًا ولا رَعِشَ اليدِ[2]

2- أسعده الله بجواره. أو: استأثر الله به: والتركيبان يتألفان من فعل الله في قبض النفوس، مع الدعاء بالجنة(بجواره) ومثلهما كثير[3].

3- رماهُ الله بِدَيْنِهِ[4]:تركيبٌ قاله بعض الأعراب في دعائه على رجل، أي الموت؛ لأنَّهُ دينٌ على كلٍّ واحدٍ.

4- اصفرَّت أنامله.

5- انقضت أيامه.

6- حلقت به العنقاء: قال الهذليّ(من الطويل):

فلو أنَّ أُمي لم تلدني لَحلّقَتْ بهَا وبِي العَنْقَاءُ عِنْدَ بَنِي كلبِ[5]

---

(1) نهج البلاغة، خطبة / 191/132.

(2) ينظر: الشعر والشعراء، ابن قتيبة عبد الله بن مسلم، ، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار التراث العربي، القاهرة، ط1، 1977م، 755/2.

(3) من أمثال:(أجاب داعي ربه) و (نفذ قضاء الله تعالى به) و(قبضه الله إليه) و(انتقل إلى جوار ربه)... وسواها. ينظر:لباب الآداب، الثعالبيّ، ص/58.

(4) المنتخب من كنايات الأدباء وإرشادات البلغاء، أبو العباس أحمد بن محمد الجرجانيّ، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، (1405هـ -1985م)، ص/66.

(5) نفسه، ص/65.

إنَّ العدول عن الاسم الصريح إلى غيره ما هو إلّا سلوك يمليه المُحرّم في المخوف منه؛ لأنَّ الخوف والهيبة من ذكر الاسم الصريح للميت أو الغائب يؤديان بالمتكلم إلى أن يسلك طرقًا يحتمي بها؛ لأنَّهُ يعتقد أنَّ مجرد ذكر الموت أو الميت يوقع في النفس القشعريرة والارتجاف واهتزاز البدن؛ وكأن اللفظة وقعت موقع فعلها، ووصلت إلى محل مسماها .

الصنف الثاني: ما يختصُّ بالأمراض والأوبئة :

يقرن اللسان العبارة بالترجي والدعاء، بما ينجي من البلاء، وتأتي في رأس المُسمّيات – موضع التحريم – أسماء الأوبئة والأمراض، فمثلًا يقولون أصابه بعيد عنك – كذا، وهو مريض – بعيد الشرّ عنك ... ويتحاشى اللسان عن التلفظ بالاسم. يقولون:(مرضه لا يتسمى) أو(معه مرض خبيث)وربما قالوا: (مرض ما له دواء) ... في كلٍّ ذلك يقصدون:(مرضًا مستعصيًا) كالسرطان، فيحاولون إسداله الخفاء عليه، بذكره بلفظه الأعجميّ أو بوصف أعراضه، وكان ذلك حجابًا ساترًا للفظة الفضيحة[1].

وقد عرف السلوك اللغويّ طريقة في التعبير عن الأمراض والعاهات والأوبئة، فالتجأ الناس إلى استعمال مفردات أُخرى، تربطها باللفظة الأصليّة رابطة دلاليّة، وسبب هذا الاستعمال هو المُحرم اللغويّ وما يلقيه من ظلال مكروهة. جاء في التنزيل قوله تعالى:(وَاضْمُمْ يَدَكَ إِلَى جَنَاحِكَ تَخْرُجْ بَيْضَاء مِنْ غَيْرِ سُوءٍ) طه /22. والبرص مرض من الأمراض المنتشرة في ذلك المجتمع ، كنَّى الإمام علي(عليه السلام) عنه بالسوء: " الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي لَمْ يُصْبِحْ بِي مَيِّتًا ، وَلَا سَقِيمًا ، وَلَا مَضْرُوبًا عَلَى عُرُوقِي بِسُوءٍ ... "[2] والسقم هنا بمعنى المريض، والسوء كناية عن البرص، أي: ولا أبرص، والعرب تكني عن البرص بالسوء، ومن

---

(1) ينظر: المحرم اللغويّ /9 .

(2) نهج البلاغة، خطبة / 333/215

أمثلتهم: ما أنكرك من سوء، أي ليس إنكاري لك عن برص حاصل بك فغير صورتك، وأراد بعروقه أعضاءه[1].

ويكنى عن البرص أيضًا بلفظة البياض، قال ابن الجَنْبَاء، يفتخر ببرصه، ويسميه بياضًا(من البسيط):

إني امرُؤٌ حَنْظَلِيٌّ حين تَنْسُبُنِيلَا مِلْعَتِيْكِ ولا أخوَاليَ العَرَقُ

لا تحسبنَّ بياضًا فِيَّ مَنْقَصَةً أنْ اللّهاميمَ في أقرَابها البَلَقُ[2]

وقريبٌ من قولهم:(سيف الله جلاه)، أي بَرِصَ[3]

وكنّى الإمام علي(عليه السلام) عن سوء علاقته بأصحابه من قريش بالوباء، إذ جاء في نهج البلاغة: "وَجَدَحُوا بَيْنِي وَبَيْنَهُمْ شِرْبًا وَبِيئًا " [4]، والوبيء: ذو الوباء والمرض، وهذه استعارة، كأنه جعل الحال التي كانت بينه وبينهم قد أفسدها القوم، وجعلوها مظنة الوباء والسقم، كالشرب الذي يخلط بالسم فيفسد ويوبئ[5].

---

(1) ينظر: شرح نهج البلاغة 11/ 60 .

(2) البرصان والعرجان والعميان والحولان، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، تحقيق: د.محمد مرسي الخوليّ، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط5، 1412هـ -1992م، ص/25. ولفظة:(مِلْعَتِيْكِ) منحوتة من:(من العتيك) فحذفت نون(من). ولفظة: (العوق) بطن من عبد القيس . و(اللهاميم) جمع لهموم، وهو الجواد من الناس والخيل. و(الأقرب) جمع قُرْب وهو الخاصرة. ينظر:محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبُلغاء، الراغب الاصفهانيّ، دار مكتبة الحياة – بيروت، (ب.ت)، مج/2، ج3، ص/293.

(3) ينظر: تحسين القبيح وتقبيح الحسن، عبد الملك بن محمد الثعالبيّ، تحقيق: شاكر عاشور، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، الجمهورية العراقية، ط1، (1401هـ -1981م)، ص/36. وفيه: لَمَا بَرِصَ بلعاءُ بن قيس الكنلنيّ، قيل له: ما هذا؟ قال: سيف الله جلاه.

(4) نهج البلاغة، خطبة / 233/162 .

(5) ينظر: شرح نهج البلاغة 172/9 .

وكنَّى(ﷺ) عن الأمراض بالفترات، جاء في نهج البلاغة: " وَتَوَلَّدَتْ فِيهِ فَتَرَاتُ عِلَلٍ، آنَسَ مَا كَانَ بِصِحَّتِهِ، فَفَزِعَ إِلَى مَا كَانَ عَوَّدَهُ الْأَطِبَّاءُ مِنْ تَسْكِينِ الْحَارِّ بِالْقَارِّ "[1] فالفترات هنا بمعنى: أوائل المرض، وقد ورد قول أحدهم: (عرضت له فترة أصابت عوده)[2].

وكنَّى(ﷺ) عن شدّة المرض المؤدي للموت بجملة من العبارات صورت حال المريض وحوله أهله وأصحابه: " حَتَّى فَتَرَ مُعَلِّلُهُ، وَذَهَلَ مُمَرِّضُهُ، وَتَعَايَا أَهْلُهُ بِصِفَةِ دَائِهِ، وَخَرِسُوا عَنْ جَوَابِ السَّائِلِينَ عَنْهُ، وَتَنَازَعُوا دُونَهُ شَجِيَّ خَبَرٍ يَكْتُمُونَهُ، فَقَائِلٌ يَقُولُ: هُوَ لِمَا بِهِ، وَمُمَنٍّ لَهُمْ إِيَابَ عَافِيَتِهِ، وَمُصَبِّرٌ لَهُمْ عَلَى فَقْدِهِ، يُذَكِّرُهُمْ أُسَى الْمَاضِينَ مِنْ قَبْلِهِ "[3].

إنَّ النفس الإنسانيّة لم يتغير موقفها تُجاه ظاهرتي: (الموت والمرض)، خافت الموت، ورهبت اسمه، وفزعت من المرض، وتجنبت لفظه، وبقي منهج العربيّ اللغويّ معنًا قائمًا حتى اليوم، يستعمل العبارات والأسماء كناية عن المُحظوراللغويّ (الموت) و(المرض)، ومازالت اللغة العربية تتلون مع كلِّ بيئة وزمان، ومجتمع ومكان ... محتفظة بالدافع الواحد القائم على تجنب اللفظ الصريح؛ لما يمثله من (مُحرّم) يخشى ويحظر، وهذا ما تتسم به اللغات جميعًا.

فالمجتمعات خافت الموت ورهبت اسمه، وفزعت من المرض وتجنبت لفظه، ولا أدل على سلوك المحرّم اللغويّ اليوم من تسمية الناس السرطانcancer أسماء منها: " اللي ما يتسمى" و" المرض الخبيث" و" معه مِنّو" و" مرض ما إلو دواء"..وسواها. وهو شبيه بفعل الناس في القرن الماضي إزاء "الحمى"يوم كان داءً

---

(1) نهج البلاغة، خطبة / 242/221 .

(2) ينظر: المحرم اللغويّ / 32 .

(3) نهج البلاغة، خطبة / 216 .

عضالًا لا يرجى شفاؤها، فقد أسموها (المبروكة) كما أشاروا إليها بقولهم: " اللي ما بيتْسَمى "[1].

وقد أوعز أحد الباحثين[2] أسباب نشوء الظاهرتين المتقدمتين في مظان المحرّم اللغويّ إلى أسبابٍ ثلاث، هي:

1- الخوف .

2- التطير.

3- حضور المدلول عند ذكر الدال .

يشعر بعض الناس_ وبخاصة ذوي الحساسية_ بمدلول اللفظة من جراء التلفظ بها، وعلى وفق ذلك يفضل هجر تلك الألفاظ والابتعاد عن التكلم بها، فهي بمنزلة القول الشهير: (تفاءلوا بالخير تجدوه)، وعلى وفقه أحسّوا المقولة: (تلفظوا بالكلمة تجدوها)، وهي عقيدة غدت مسيطرة على عقول الناس، " وسِرُّ كلُّ تلك التكنية والتعمية هو ما استقر في ذهن الإنسان منذ القدم، ومن الربط بين اللفظ ومدلوله ربطًا وثيقًا، حتى إنَّه يُعتقد أنَّ مجرد ذكر الموت يستحضر الموت، وأنَّ النطق بذكر الحيّة يدعوها من جحرها، ...وقد سيطرت تلك العقيدة على عقول كثيرٍ من أبناء الأمم البدائية، حتى أصبحوا لا يفرّقون بين الشيء واسمه..."[3]. والربط بين اللفظة ومدلولها يظهر كثيرًا عند بعض الناس، بما يرافق كلامهم من ارتجاف أو قشعريرة أو اهتزاز أبدانهم، كأن اللفظة وقعت موقع فعلها، وحلّت محل مسمّاها.

---

(1) ينظر: اللغة والمجتمع؛ رأيٌ ونهج، د. محمود السعران، المطبعة الأهلية، بنغازي، 1958م، ص/78.

(2) ينظر: المحرم اللغوي في ضوء الثقافة العربية، د.محمد كشّاش، ص/35.

(3) دلالة الألفاظ، د.إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 1976م، ص/144.

الصنف الثالث: ما يختصُّ بدنس الفاحش من الألفاظ :

لم تكن قضايا الجنس وأسماء الأعضاء التناسليّة، أقل شأن من حيث التعبير بها عن ألفاظ الموضوعالسابق، لذا أيدتها العرب بألفاظ أُخرى أقلُّ تصريحًا. وقضية ترك التصريح مشكلة اجتماعيّة وحضاريّة وإنسانيّة ولغويّة ونفسيّة، تشابكت فيها خيوط نسيجها؛ ممّا يرفعها إلى مرتبة الظاهرة التي تستحق بذل الجهد والغوص والتعب والكدِّ، بغية رفع الإبهام عنها، والإفصاح عن مضامينها .

فقد يضطر المتكلم حيناً إلى ولوج معجم الفاحش من الألفاظ، يجبرهُ على ذلك موقف تعبيريّ اجتماعيّ، وقد ينفعل حيناً – كما هو الحاصل في البيئات الشعبية – فيلجأ إلى الشّتم والسُّباب، تنفيساً عن كربة، وتخلصًا من مصيبة، وفي حين آخر تنزل به نائبة من فعل إنسان، يومئ إلى غضبه بلسانه، فيقذف من سخيف القول، وفاحش الكلام ما يندى منه جبين الإنسان[1].وحينما يركب الفرد منّا مركب الفاحش من الألفاظ عند التعبير عن عضو من أعضاء عورته، أو ما شاكله في تسميته، يضطر بسبب فقرهُ اللغويّ إلى الإفصاح والتلفظ بما حقه الستر وعدم البوح .

لقد حث العلماء والأدباء على لزوم الحياء، وترك القبح من القول، أنشد محمد بن عبد الله البغداديّ من الطويل :

إذَا قَلَّ مَاءُ الوَجهِ قَلّ حَيَاؤُهُ   فَلَا خَيرَ فِي وَجهٍ إذَا قَلَّ مَاؤُهُ
حَيَاءَكَ فَاحفظهُ عليكَ ، فَإنَّمَا   يَدُلُّ على وَجهِ الكَرِيمِ حَيَاؤُهُ[2]

---

(1) ينظر: المحرم اللغويّ /98.

(2) ينظر: روضة العقلاء ونزهة الفضلاء، أو حاتم محمد أبن حبان البستيّ، شرح وتحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد ومحمد عبد الرزاق حمزة ومحمد حامد القفيّ، دار الكتب العلمية، بيروت، ب.ت، ص/56 – 57 .

ونهى صالح بن عبد القدوس عن ركوب مسلك الفاحش ، لما فيه من مجافاة الصواب، وفقد ناطقه السجايا والآداب، وقال من البسيط :

إنطِق مُصيبًا بخيرٍ لا تَكُن هَذِرًا   عَيَّابَةً نَاطِقاً بالفُحشِ والرِّيب

وَكُن رَزِينًا طَوِيلَ الصَّمتِ ذَا فِكَرٍ   فَإِن نَطَقتَ فَلَا تُكثِر مِنَ الخُطِبِ[1]

ومن يعود إلى مصادر التراث العربيّ، شعرهُ ونثرهُ، يجد سلوكين متباينين تُجاه قضية الفاحش والسخيف من القول:

الأوّل: يعمد إلى التصريع باللفظ القبيح ، ويتبناهُ ابن قتيبة في كتابه: (عيون الأخبار)، والحصريّ في كتابه: (جمع الجواهر في الملح والنوادر).

والآخر: يلجأ متفكراً في أساليب العفّة والحشمة، وعليه معظم العلماء والأدباء فضلًا عن القرآن والحديث الشريف، جاء في التنزيل العزيز قوله تعالى: (أَوْ لاَمَسْتُمُ النِّسَاء) النساء /43 ويعني الجُمَاع وقوله تعالى: (شَهِدَ عَلَيْهِمْ سَمْعُهُمْ وَأَبْصَارُهُمْ وَجُلُودُهُمْ) فصلت/20 . و(الجلود) هنا كناية عن (اسم موضع الفروج)، وعبارة: (قرار مكين)

ومن الحديث الشريف قول (صلى الله عليه وآله وسلم) للمرأة التي استفتته في الذي استخلف أهله ولم يستطع جماعها: " لا حتى تذوقي عُسيلته ويذوق عُسيلتك "[2] و(ذوق العُسيلة) تركيب منقول بجسر المشابهة من العسل المشهور

(1) ينظر: لباب الآداب، أسامة بن منقذ /276، تحقيق : أحمد محمد شاكر، دار الجيل، بيروت، ط1 (1411هـ - 1991م) .

(2) أخرجه البخاريّ (2639) ، ومسلم في صحيحه، مسلم بن الحجاج القشيريّ النيسابوريّ(ت/261هـ)، تحقيق وتعليق: محمود فؤاد عبد الباقي، دار أحياء التراث العربيّ، بيروت، ب.ت. (1433) ، والترمذيّ في سننه، محمد بن عيسى الترمذيّ(ت/279هـ)، دار الفكر بيروت، (1403هـ -1983م) . (1118) .

بلذة طعمه؛ فجعل بذلك للجماع لذةً، وجمعت بين الاستعمال الحقيقيّ وما نُقِلَ له . وهذه المرأة هي زوج دفاعة القرظيّ[1].

وجاء عن النبي الأكرم قوله: " من كشف قناع امرأة، وجب عليه مهرها "[2]. فكنَّى عن الدخول بها بكشف القناع، لأنَّهُ يكشف في تلك الحالة غالبًا، والعرب تقول في الكناية عن العفّة: ما وضعت مومسة عنده قناع. ومن حديث عائشة (أم المؤمنين): " كان رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) يصيب من رؤوس نسائه وهو صائم "[3]. فكنَّتْ بذلك عن القبلة. وقد كنَّتْ العرب عن المرأة بالريحانة، وبالسرجة، قال الرقيات:

لا أشم الريحان إلاّ بعيني   كَرَمًا إنما تَشَمُّ الكِلَابُ[4]

أي: أقنع من النساء بالنظر،   ولا أرتكبُ منهُنَّ مُحرَّمًا.

ومن الأخبار النبويّة أيضًا قوله (صلى الله عليه وآله وسلم) : " من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فلا يسيقين ماءَهُ زرعَ غيرِهِ)[5]. وأراد النهي عن نكاح الحُبالى؛ لأنَّهُ من وطئها فقد سقى زرعَ غيرِهِبمائِهِ . وقال أيضًا (صلى الله عليه آله وسلم) لخوات بن جبير[6]: (ما فعل جملك يا خوات)؟ يمازحه، فقال: قيدهُ الإسلام

---

(1) ينظر: النهاية في غريب الحديث والأثر، مجد الدين المبارك بن محمد بن الأثير(ت/606هـ) ، تحقيق:طاهر أحمد الزاويّ ومحمود الطناحيّ ، مصر ،1963م 237/3 .

(2) أخرجه البخاريّ ح (2639) ومسلم (1433) والترمذيّ (1118) .

(3) ينظر: شرح نهج البلاغة 16/5 .

(4) ديوانه /85 .

(5) ينظر: شرح نهج البلاغة 5/ 17.

(6) وهو خوات بن جبير بن النعمان بن أمية النصاريّ صحابيّ ، وأحد فرسان رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) توفي سنة 40هـ .

يا رسول الله؛ لأنَّ خواتاً في الجاهليّة كان يغشى البيوت ويقول: شرد جمليّ وأنا أطلبهُ، وإنَّما يطلب النساءَ والخلوةَ بهُن[1].

تطالعنا أحاديث الرسول الكريم(صلى الله عليه وآله وسلم) مسجلةً موقف المانعين الرافضين من خلال نهيه عن الفحش، قال(صلى الله عليه وآله وسلم): " إياكم والفحش فإنَّ الله لا يحب الفحش ولا التفحش"[2]. ولدناءة التلفظ بالفاحش والمرذول جرد الرسول(صلى الله عليه وآله وسلم) اللعان والطعان من الإيمان، وعدَّه بعيدًا عنه. نقل عن عبد الله بن مسعود(رضي الله عنه) قال، قال رسول الله(صلى الله عليه وآله وسلم) :" ليس المؤمن بالطعان ولا االلعان ولا الفاحش ولا البذيء"[3]

وجاء في نهج البلاغة : " كَلَّا وَاللَّهِ إِنَّهُمْ نُطَفٌ فِي أَصْلَابِ الرِّجَالِ وَقَرَارَاتِ النِّسَاءِ..." [4].

فكنَّى الإمام علي أمير المؤمنين عن (أرحام النساء) بكناية لطيفة، وهي: (قرارات النساء)، فلما وجدت الناس قد تواضعوا على استهجان لفظة (أرحام النساء) كنَّى عنها بتعبير لطيف: (قرارات النساء).

وجاء في نهج البلاغة أيضًا: " بُدِئْتَ مِنْ سُلالَةٍ مِنْ طِينٍ، وَوُضِعْتَ فِي قَرارٍ مَكِينٍ، إِلى قَدَرٍ مَعْلُومٍ "[5] فكنَّى عن (الرّحم) بعبارة: (قرار مكين) أي أنَّ

---

(1) ينظر: شرح نهج البلاغة 17/5 .

(2) كتاب الصمت وآداب اللسان، عبد الله بن محمد بن أبي الدنيا، حققه وخرّج أحاديثه: أبو إسحاق الحوينيّ الأثريّ، دار الكتاب العربيّ، بيروت، ط2، (1417هـ - 1997م)، ص/181.

(3) الأذكار المنتخبة من كلام سيد الأبرار(صلى الله عليه وآله وسلم)، يحيى بن شرف النوريّ، تحقيق: أحمد راتب حموش، دار الفكر،بيروت ودمشق، ط1، (ذ403هـ -1983م)، ص/530.

(4) نهج البلاغة ، خطبة/60 /94 .

(5) نفسه، خطبة / 234/163 .

الرحم متمكنة في موضعها برباطاتها؛ لأنَّها لو كانت مُتحركة لتعذر العلوق، لكن الجنين هو الذي يتحرك داخل هذا القرار، لذلك أردف قول (عليه السلام) بعبارة: (تمور بطن أمك) أي تتحرك في داخل رحمها، ولا تحير، أي لا ترجع جوابًا [1].

وكُنِّيَ عن العفة والشرف بـ (ستر العورة) ، جاء في نهج البلاغة "وَقَدْ تَوَكَّلَ اللَّهُ لِأَهْلِ هَذَا الدِّينِ بِإِعْزَازِ الْحَوْزَةِ وَسَتْرِ الْعَوْرَةِ " [2].

وجاء في نهج البلاغة من المُحرّم اللغويّ في جماع الحيوانات ألفاظًا وتعابير استخدمها الإنسان في التعبير عن دنس الفاحش من القول في حياته، ومنها ما يختصُّ بالطاوس والغراب، إذ ورد: " وَمِنْ أَعْجَبِهَا خَلْقًا الطَّاوُسُ، الَّذِي أَقَامَهُ فِي أَحْكَمِ تَعْدِيلٍ، وَنَضَّدَ أَلْوَانَهُ فِي أَحْسَنِ تَنْضِيدٍ، بِجَنَاحٍ أَشْرَجَ قَصَبَهُ، وَذَنَبٍ أَطَالَ مَسْحَبَهُ، إِذَا دَرَجَ إِلَى الْأُنْثَى نَشَرَهُ مِنْ طَيِّهِ، وَسَمَا بِهِ مُطِلًّا عَلَى رَأْسِهِ، كَأَنَّهُ قِلْعُ دَارِيٌّ، عَنَجَهُ نُوتِيُّهُ، يَخْتَالُ بِأَلْوَانِهِ، وَيَمِيسُ بِزَيَفَانِهِ، يُفْضِي كَإِفْضَاءِ الدِّيَكَةِ، وَيَؤُرُّ بِمَلَاقِحِهِ أَرَّ الْفُحُولِ الْمُغْتَلِمَةِ لِلضِّرَابِ " [3].

ففي النصِّ المُتقدم صورة واضحة لحالة الجماع عن الطاووس، ومن الألفاظ البديلة للفظ المُحرّم (يُفضي) بمعنى يُسفد، ويؤر أيضًا بمعنى يُسفد ،وهذه من أفضل الكنايات عمّا يجري بين الرجل والمرأة من التماس اللذة، قال تعالى:(وَقَدْ أَفْضَى بَعْضُكُمْ إِلَى بَعْضٍ) النساء/21.

---

(1) ينظر: شرح نهج البلاغة 179/9 .

(2) نفسه، خطبة / 193/134 .

(3) نفسه ،خطبة / 237/165 .

إنَّ كثيرًا من صفات الحيوان وأفعاله أو مّما يصاحب الفعل من حركة أو صوت انتقلت إلى الإنسان بفعل المُحرّم اللغويّ، لتكون بديلًا لفظيًا للفظ الأصليّ لما يستقبح ذكره، ومنها: الإفضاء والاسفادوالإدراج .....وسواها [1].

أما (الأرّ) فهو: الجماع، ورجل أَرٌّ كثير الجماع، و(ملاقحه) أدوات اللقاح وأعضاؤه، وهي آلات التناسل. وقوله (ﷺ): (أَرَّ الفحول) أي: أرًّا مثل أرَّ الفحول ذات الغلمة والشبق.

وذكر ابن أبي الحديد أنَّ قومًا زعموا أنَّ الذكر تدمع عينه فتقف الدمعة بين إجفانه، فتأتي الأنثى فتطعمها ، فتلقح من تلك الدمعة، وأمير المؤمنين (ﷺ) لم يحل ذلك، ولكنه قال: (ليس بأعجب من مطامعه الغراب)، والعرب تزعم أنَّ الغراب لا يُسفد، ومن أمثالهم: (أخفى من سفاد الغراب) فيزعمون أنَّ اللقاح من مطاعمة الذكر والأنثى منهما، وانتقال جزء من الماء الذي في قانصته إليها من منقاره[2].

وقال الشريف الرضيّ في عبارة : (يؤر بملاحقه): " الأَرُّ : كناية عن النّكاح، يقال: أَرَّ الرجل المرأة يُورها، إذ نكحها "[3].

إنَّ مشكلة التلفظ بالفاحش قضية(اجتماعية – لغوية)؛ وهي تدلُّ دلالة قاطعة على حياة الإنسان، ومقدار التحضر ومدى التماس أسباب التقدم والتطور يوم كان الناس يعيشون في حياة شغف ويعانون القساوة...تلفظوا بالوحشيّ والخشن والفاحش، ولا يخشون فيه لومة لائم، لأنَّهُ صدى معيشتهم ومرآة

---

(1) ينظر: فقه اللغة وأسرار العربية ، أبو المنصور الثعالبيّ(ت429هـ)، تحقيق ومراجعة: عبد الرزاق المهديّ، دار أحياء التراث العربيّ، بيروت، لبنان، ط1، (1422هـ-2002م)، ص/114- 115 .

(2) ينظر: شرح نهج البلاغة 9 / 186 – 187 .

(3) ينظر: نفسه، 192/9 .

واقعهم، ومع ارتقاء حياتهم سمت ألفاظهم وتطورت أساليبهم، وهو أمر طبيعيّ، فالوحشيّ من اللفظ يناظر الوحشيّ من الناس، والفاحش يظهر الفاحش .

وقد دعت ضرورات اجتماعيّة وعلميّة وحضاريّة وأخلاقيّة إلى هجر الفاحش من اللفظ،وقطعنا أشواطًا من الحضارة والمدنيّة؛ ليكون لساننا منسجمًا مع حياتنا، ولا يكون الحلُّ إلّا بتوخي اللفظ الراقي الذي ترتضيه الطباع ولا تنفر منه الإسماع، لأنَّ ذلك ضرورة لغويّة وحاجة اجتماعيّة ومظهر من مظاهر حيويّة العربيّة، ومرونتها في مسايرة المدنيّة، ودلالة على اتساعها وقدرتها على الاستجابة لكلِّ جديدٍ مبتدعٍ، وكلُّ معنى من لفظه الحقيقيّ المنتزع[1].فما أجمل أن يُكنّى عن (غشيان النساء) بعبارة: (أطوف عليهن)[2]، ويُكنّى عن الطلاقبعبارة : (إِلَيْكِ عَنِّي)[3]، أو عبارة: (فَحَبْلُكِ عَلَى غَارِبِكِ)[4]، أي: أبعدي أو اذهبي حيث شئتِ، لأنَّ الناقة إذا ألقي حبلها على غاربها، فقد فسح لها أن ترعى حيث شاءت، وتذهب أينما شاءت، لأنَّهُ إنَّما يردها زمامها، فإذا ألقي حبلها على غاربها، فقد أهملت[5].

الصنف الرابع : ما يختصُّ بألفاظِ السياسةِ وعلاقتها :

السياسة مصطلح يدلُّ على " نشاط يرتبط بالعلاقات بين طبقات الشعوب وغيرها من الفئات الاجتماعيّة، ويتمحور حول مسألة الاستيلاء على السلطة

(1) ينظر: المحرم اللغويّ /114 – 116 .

(2) نهج البلاغة، كتاب/ 381/24.

(3) نفسه، كتاب/ 420/45.

(4) نفسه .

(5) ينظر: شرح نهج البلاغة 15/ 399 ، 1/ 122 -125، 245/10 ، 9/ 182 ، 5/ 41 – 51...وسواها .

الحكومية والاحتفاظ بها واستخدامها"[1]، وتشتمل على الهيئات والأفكار والحروب والفتن والسلطة وغير ذلك من مفاهيم ومصطلحات سياسيّة.

ويتفرع قاموس الخطاب السياسيّ ما بين أسماء الحكام وألقابهم وكناهم، ونظم الحكم التي يمارسونها، والتقسيمات الإداريّة والمناصب...والأساليب العسكريّة والمصطلحات السياسيّة...وغيرها وهي تتبدل من حين إلى حين، ومن بيئة إلى بيئة. فيحدث لقوالب التعبير التحول والتغير وعدم الاستقرار، وهو ما عاشته البيئة العربية، إذ شهدت الحياة العربيّةتغيراً في نظام الحكم، ما بين الجاهليّة عاشت فيه مفاهيم جديدة، فكان بحق ثورة (سياسيّة– اجتماعيّة) في الحياة العربيّة[2].

واقتضت تعاليم الإسلام الحنيف وأعراف البيئة العربيّة الجديدةتحضير استعمال مفردات، وتحريم عبارات، تناولت جوانب مختلفة .

تتبدل المصطلحات السياسية من حين إلى حين، ومن بيئة إلى بيئة. فيحدث لقوالب التعبير التحول والتغير وعدم الاستقرار، وهو ما عاشته البيئة العربية، إذ شهدت الحياة العربيّةتغيراً في نظام الحكم ، فكان بحق ثورة (سياسيّة– اجتماعيّة) في الحياة العربيّة[3]. واقتضت تعاليم الإسلام الحنيف وأعراف البيئة العربيّة الجديدةتحضير استعمال مفردات، وتحريم عبارات.

وقد نهى الله تعالى المؤمنين عن عددٍ من الألفاظ واستبدلها بالألفاظ أخرى، مُعدٌّ إياها حرمة لغوية يجب هجرها، ومن أمثلة ذلك عدم تسمية العنب كرمًا، ورد في الحديث: " لا تُسَمُّوا العنب الكرمَ، فإنَّما الكرمُ الرجلُ المُسلمُ ". قيل:

---

(1) معجم العلوم الاجتماعيّة، ناتاليا يفر يموفا (Efremova , Natalya) وتوفيق سلوم /347، دار التقدم، موسكو، ط1، 1992م.

(2) ينظر: المحرم اللغويّ /38 .

(3) ينظر: نفسه/38 .

سُمِّي الكرمُ كرمًا؛ لأنَّ الخمر المتخذة منه تَحُثُّ على السخاء والكرم، فاشتقوا له منه اسمًا، فَكَرِه أنْ يسمى باسم مأخوذ من الكرم، وجعل المؤمن أولى به.

وذهب الزمخشريّ في تعليله مذهبًا أخر، إذ قال: " أراد أنْ يُقَرِّر ويُسَدِّد ما في قوله عزَّ وجلّ: (إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ) الحجرات13، بطريقة أنيقة ومسلك نظيف، وليس الغرض حقيقة النهي عن تسمية العِنب كرمًا، ولكن الإشارة إلى أنَّ المسلم التقيّ جديرٌ بألّا يُشَارك فيما سمَّاهُ اللّه به..."(1)، وفي كلا المذهبين يُعَدُّ استعمال الكرم محرّمًا مع اختلاف العلة.

والجدير بالذكر أنَّ الإسلام قد تجاوز في إطاره الاجتماعيّ عن ألفاظ التحية الجاهليّة، واضعًا أُخرى أقرب إلى روح الحياة السياسيّة الجديدة، إذ كان تحية الجاهليين في الغدوات:(أنعم صباحًا) وفي العشاءات:(أنعم مساءً)، وقد تحولت إلى (عم)؛ لكثرة الاستعمال(2)، ومنها قول امرئ القيس:

ألاَ عِمْ صباحًا أيُّها الطَّلَلُ البَالِيوَهَل يَعِمَن مَن كانَ فِي العصر الخالي(3).

ثم انتقلت بفعل الإسلام إلى (السلام عليكم) ، يصدقه قوله تعالى:(دَعْوَاهُمْ فِيها سُبْحَانَكَ اللَّهُمَّ وَتَحِيَّتُهُمْ فِيهَا سَلاَمٌ) يونس /10.

وفي نهج البلاغة جملة من تلك المفاهيم المستحدثة والألفاظ الجديدة موازنة بين الإسلام والجاهليّة أو بين عهد الإمام (عليه السلام) ومن سبقه من الخلفاء الراشدين الثلاثة .

---

(1) الفائق في غريب الحديث، جار الله محمود بن عمر الزمخشريّ، وضع حواشيه: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، (1417هـ -1997م)، ج151/3.

(2) ينظر: الأنصاف في مسائل الخلاف، محمد عبد الرحمن ابن الأنباري، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت (1407 – 1987م)، ج809/2 .

(3) الديون ، أمرى القيس /139 ، دار صادر ، بيروت (1392 – 1972م) .

ومنها قوله (عليه السلام) : " وَسَأَجْهَدُ فِي أَنْ أُطَهِّرَ الْأَرْضَ مِنْ هَذَا الشَّخْصِ الْمَعْكُوسِ، وَالْجِسْمِ الْمَرْكُوسِ "[1] إشارة إلى (معاوية) ، سمَّاهُ شخصًا معكوسًا ، وجسمًا مركوسًا ، والمراد انعكاس عقيدته ، وأنَّها ليست عقيدة هدى ، بل هي معاكسة للحق والصواب ، وسمَّاهُ (مركوسًا) من قولهم: أرتكس في الضلال ، والركس ردُّ الشيء مقلوبًا ، قال تعالى: (وَاللَّهُ أَرْكَسَهُم بِمَا كَسَبُواْ) النساء / 88 ، أي: قلبهم وردهم الى كفرهم ، ولما كان تاركًا للفطرة التي كلّ مولود يولد عليها ، كان مرتكسًا في ضلاله ، ولما كان من أهل الشقاوة ، سُمِّيَ معكوسًا أو مركوسًا رمزًا لهذا المعنى[2].

وجاء في موضع آخر" وَمَنْ لَجَّ وَتَمَادَى فَهُوَ الرَّاكِسُ الَّذِي رَانَ اللَّهُ عَلَى قَلْبِهِ، وَصَارَتْ دَائِرَةُ السَّوْءِ عَلَى رَأْسِهِ "[3] وهو يصف حربه مع أهل الشّام بصفين ، وفي النصِّ إشارة إلى (معاوية) وكنَّى عنه تارةً بنعت أبائه " وَمَا لِلطُّلَقَاءِ وَأَبْنَاءِ الطُّلَقَاءِ وَالتَّمْيِيزَ بَيْنَ الْمُهَاجِرِينَ الْأَوَّلِينَ، وَتَرْتِيبَ دَرَجَاتِهِمْ، وَتَعْرِيفَ طَبَقَاتِهِمْ "[4].

وتعني العبارة أنَّ قدر معاوية يصغر أن يدخل نفسه في أي الرجال من المهاجرين الأولين، ويقصد بالمفاضلة بين (أبي بكر وعمر وعلي)، ولفظة (الطلقاء) أطلقها رسول الله بعد فتح مكة، حينما عفا عن أبي سفيان ومشركي قريش، وقال: اذهبوا فأنتم الطلقاء، ولم يقل(عليه السلام) لمعاوية بعد أن أعلن عصيانه في نهاية كتاب أو رسالة (السلام عليكم)، بل وردت عبارة: (والسلام لأهله)[5]، إذ لم يستمر في الدين حتى يقول له:(والسلام عليك)، وهو عنده فاسقٌ لا يجوز إكرامه.

---

(1) نهج البلاغة ،كتاب /450/45.

(2) ينظر : شرح نهج البلاغة 398/16 .

(3) نهج البلاغة ، كتاب/449/58 .

(4) نفسه ، كتاب / 387/28.

(5) نهج البلاغة ، كتاب / 370/9.

وكنّى عن أبي سفيان بعبارة: (يحزب الأحزاب) [1] إشارة إلى أحزاب معركة الخندق، وكنّى عنه أيضًا بأسد الأحلاف[2] ، وكنّى(عليه السلام) عن الخليفتين أبي بكر وعمر بـ (فلان وفلان) [3].

وكنّى أيضًا عن (طلحة والزبير) بالشيخين: "فارجعا أيها الشيخان عن رأيكما "[4]، وعبارة (الشيخان) هنا إشارة إلى علمهما بالحقّ ومشاهدتهما الرسول (صلى الله عليه وآله وسلّم) وهو يبيّن لهما ولغيرهما الحقّ وطرقه وأهله، فهما يعلمان بذلك، كما يعلم الشيخ ذو العلم والخبرة والعمر بما يجري في ضوء ما جرى.

وكنّى عن عائشة أم المؤمنين بـ (فلانة): "... وأما فلانة، فأدركها رأي النساء...)[5]. والحمة : " وإنها للفئة الباغية فيها الحمأ والحمة ..."[6]، ووصف أهل أهل البصرة بـ(جند المرأة) قاصدًا بالمرأة (عائشة أم المؤمنين) ؛ لأنّهم أطاعوها في معركة الجمل وناصروها

وكنّى عن عمر بن العاص بـ(ابن النابغة): " وَأَقْرِبْ بِقَوْمٍ مِنَ الْجَهْلِ بِاللَّهِ قَائِدُهُمْ مُعَاوِيَةُ، وَمُؤَدِّبُهُمُ ابْنُ النَّابِغَةِ "[7] و"...عَجَبًا لِابْنِ النَّابِغَةِ يَزْعُمُ لِأَهْلِ الشَّامِ أَنَّ فِيَّ دُعَابَةً ..."[8].

---

(1) نفسه، خطبة /388/28 .

(2) نفسه .

(3) ينظر : شرح نهج البلاغة ، 99/1 ، 12/ 197 ، 130/16 ، 17/ 104 .

(4) نهج البلاغة ، كتاب / 447/54.

(5) نفسه ، خطبة / 156، ص/219 .

(6) نفسه ، خطبة / 137 ، ص/195 .

(7) نفسه ، خطبة / 180 ، ص/260 .

(8) نفسه ، خطبة / 84 ،ص/116 .

وقد ذكر الزمخشريّ في كتابه (ربيع الأبرار) أنَّ النابغة أم عمرو بن العاص، وكانت أمة لرجل من عنزة، فسبيت، فاشتراها عبد الله بن جدعان التميميّ بمكة، فكانت بغيًا، ثم اعتقها، فوقع عليها أبو لهب وأمية بن خلف وهشام بن المغيرة وأبو سفيان والعاص بن وائل، في طهر واحد، فولدت عمرًا، فأدعاه كلهم فحكمت أمه فيه، فقالت: هو من العاص بن وائل، وذلك أنَّ العاص بن وائل كان ينفق عليها كثيرًا، وكان أشبه بأبي سفيان(1).

وكنَّى عن الحجاج بن يوسف الثقفيّ بـ (غلام ثقيف) : " أَمَا وَاللَّهِ لَيُسَلَّطَنَّ عَلَيْكُمْ غُلَامُ ثَقِيفٍ الذَّيَّالُ الْمَيَّالُ يَأْكُلُ خَضِرَتَكُمْ وَيُذِيبُ شَحْمَتَكُمْ إِيهٍ أَبَا وَذَحَةَ "(2).

وهذه من أنباء المغيبات والصلات بالمستقبل، و(الذَّيَّال الميَّال) التائه الظالم، وعبارتا : (يَأْكُلُ خَضِرَتَكُمْ وَيُذِيبُ شَحْمَتَكُمْ) تعني : يستأصل أموالكم ، وكلتا العبارتين استعارة .

وعبارة:(إِيهٍ أَبَا وَذَحَةَ) انتقل فيها الإمام(عليه السلام) وكأنه يخاطب حاضراً بين يديه، و(إيه) كلمة يستزاد بها من الفعل، وتقديره: زد وهات أيضًا ما عندك، وضدها (إيها) أي: كف وأمسك و(الوذحة) الخنفساء، ولها عدة احتمالات دلاليّة تبين صلتها بالحجاج(3)، لا سعة لذكرها هنا .

ويبدو للباحث- والله العالم - أنَّ العدول عن الاسم الصريح إلى غيره ما هو إلّا سلوك يمليه المُحرّم في المخوف منه؛ لأنَّ الخوف والهيبة من ذكر الاسم الصريح للميت أو الغائب يؤديان بالمتكلم إلى أن يسلك طرقاً يحتمي بها ، لأنَّهُ يعتقد أنَّ

(1) ينظر: ربيع الأبرار ونصوص الأخبار في المحاضرات، لأبي القاسم محمود بن عمر جار الله الزمخشريّ (538هـ)، والكامل في اللغة، لأبي العباس محمد بن يزيد المعروف بالمبرد النحويّ (ت 285)، نقلاً عن كتاب شرح نهج البلاغة، ابن أبي الحديد 6/ 37.

(2) نهج البلاغة ، خطبة / 116 ، ص/175 .

(3) ينظر: شرح نهج البلاغة ، ج/7 ،ص/ 195 .

مجرد ذكر الموت أو الميت يوقع في النفس القشعريرة والارتجاف واهتزاز البدن؛ وكأن اللفظة وقعت موقع فعلها، وصلت إلى محل مسماها، هذا مع العامة من الناس، أما الإمام(عليه السلام) فلم يذكر المُحرّم اللغويّ بلفظه سيرًا على أدب القرآن اللغويّ الذي ورد فيه الأمر بعبارة مؤدبة لطيفة أسمى من العبارة المتداولة، وكأن القرآن الكريم يقول: الزموا هذهِ الألفاظ وتأدبوا بها وقيسوا عليه واهجروا ما تعارفتم عليه، وهو سبيل انتهجه الإمام(عليه السلام) هنا ،فهو مع القرآن والقرآن معه .

وكنّى عن الخلافة بعدة كنايات : (سلطان ابن أمي)[1] ومنها : (... أشركتك في أمانتي ....)[2] ومنها" ... أَنَا شَاهِدٌ لَكُمْ وَحَجِيجٌ يَوْمَ الْقِيَامَةِ عَنْكُمْ أَلَا وَإِنَّ الْقَدَرَ السَّابِقَ قَدْ وَقَعَ... "[3]، ويعني بالقدر السابق : الخلافة ... وغيرها، ومنها: (لمع لامع، وطلع طالع، ولاح لائح)[4]

وكنّى عن (الحرب) بعدة كنايات، منها: (... لا فرطن لهم حوضاً أنا ماتحه...)[5] ومنها: (... وتحلب عبيط الدماء ...)[6]. ومنها: (... احمر البأس ...)[7]. وغيرها.

وكنّى عن (الهزيمة) بـ (الجولة) وعن (الهرب) بـ (الانحياز عن الصفوف)، جاء في نهج البلاغة :"... وقد رأيت جولتكم ، وانحيازكم عن صفوفكم ...)[8] . فأحجل في اللفظ، وكنّى عن اللفظ المنقر ، عادلًا عنه إلى

---

(1) نفسه، خطبة / 410/36 .
(2) نفسه، كتاب / 413/41 .
(3) نفسه، كتاب / 254/176 .
(4) نفسه، خطبة / 152/ 213 .
(5) نفسه، خطبة / 196/137.
(6) نفسه، خطبة / 202/151 .
(7) نهج البلاغة، كتاب/ 369/9 .
(8) نفسه، خطبة /156/10.

لفظ لا تغير فيه ، وهذا باب من أبواب البيان لطيف، وهو حسن التوصل بإيراد كلام غير مزعج عوضًا من لفظ يتضمن جبهًا وتقريعًا [1] ؛ " وسرّ كلّ تلك التّكنيّة أو التّعميّة هو ما استقر في ذهن الإنسان منذ القدم من الربط بين اللفظ ومدلوله ربطاً وثيقاً ، حتى أنّهُ يعتقد أنَّ مجرد ذكر الموت يستحضر الموت، وأنَّ النطق بلفظ الحيّة يدعوها من حجرها..وقد سيطرت تلك العقيدة على عقول كثير من أبناء الأُمم البدائية ، حتى أصبحوا لا يفرقون بين الشيء واسمه ... "[2].

فضلًا عن ظاهرة التطير التي تلقي بظلالها على لغة الفرد ، فيعدل من صيغة إلى أُخرى، ومن استعمال مفردة إلى سواها ، على هدي المجتمع الذي تولدت فيه؛ لأنَّ اللغة وثيقة الصلة بكلِّ أنماط السلوك الجماعيّ، فيظهر (المُحرّم اللغويّ) كظاهرة اجتماعيّة لا يخلو منها مجتمع أو حضارة .

---

(1) ينظر: شرح نهج البلاغة ، 170/17 كناية عن (الحرب) ، 33/9 كناية عن (الكنوز)، 84/11 كناية عن (الصبر) ، 175/6، كناية عن (النفاق) ، 7/ 200 كناية عن (النار)، 9/ 77 كناية عن (المدينة المنورة) ، 115/9 كناية عن (نفسه) ،1/ 1 ، 268/8، 9/ 154 ، /404 ، 15/ 63 ، 11/ 114 كنايات عن (الدهر وألفاظه)، 416/8 ، 11/ 24،98/17 كناية عن (الشيطان) ، 180/7 ، 8/ 396 كناية عن (الفقر) ، 200/7، 15/ 107 كناية عن (الليل والنهار) ، 6/ 256 ، 9/ 54 كناية عن (البخل) .... وسواها .

(2) دلالة الألفاظ /144 .

المصادر والمراجع

- أصول علم النفس، د.أحمد عزت، المكتب المصريّ الحديث للطباعة والنشر، الإسكندرية، ط9، 1973م.
- الأنصاف في مسائل الخلاف، محمد عبد الرحمن ابن الأنبا ري، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت (1407 – 1987م) .
- البرصان والعرجان والعميان والحولان، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، تحقيق: د.محمد مرسي الخوليّ، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط5، 1412هـ -1992م.
- البيان في روائع القران، د.تمام حسان، الطبعة الثانية، نشر وتوزيع وطباعة علا للكتب، القاهرة، (1420هـ- 2000م) .
- الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني(ت /392هـ)، تحقيق: محمد علي النجار، دار الشؤون الثقافية العامة، ط12، 1990م .
- دلالة الألفاظ، د.إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 1976م.
- دلالة الألفاظ، د.إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1980م.
- دور الكلمة في اللغة، استيفن اولمان، ترجمة: د.كمال محمد بشر، ط10، 1986م.
- ديوان أبي العتاهية.
- ديوان أمرى القيس، دار صادر، بيروت (1392 – 1972م) .
- ربيع الأبرار ونصوص الأخبار في المحاضرات، أبو القاسم محمود بن عمر جار الله الزمخشريّ (ت/ 538هـ).

- روضة العقلاء ونزهة الفضلاء، أبو حاتم محمد أبن حبان البستيّ، شرح وتحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد ومحمد عبد الرزاق حمزة ومحمد حامد القفيّ، دار الكتب العلمية بيروت ، ب.ت .
- سنن الترمذيّ، محمد بن عيسى الترمذيّ(ت/279هـ)، دار الفكر بيروت، (1403هـ -1983م) .
- شرح نهج البلاغة، عز الدين أبو حامد عبد الحميد بن هبة الله المدائنيّ الشهير بابن أبي الحديد المعتزليّ (656هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار أحياء التراث العربيّ، ط2، ج1-ج7 (1385هـ-1965م) ، ج8(1386هـ-1966م)، ج9-ج10(1386هـ-1967م)، ج9-ج20(1387هـ-1966).
- شعر الكميت بن زيد الأسديّ، (ثلاثة أقسام في جزأين) جمع: داود سلوم (ت/2010م)، النجف الأشرف، 1969م .
- الشعر والشعراء، ابن قتيبة عبد الله بن مسلم، ، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار التراث العربي، القاهرة، ط1، 1977م، 755/2.
- الصاحبيّ في فقه اللغة وسنن العربيّة في كلامها، أبو الحسن أحمد بن فارس زكريا (ت/395هـ)، تحقيق: أحمد صقر، مكتبة ومطبعة دار أحياء الكتب العربية، د. ت.
- صحيح البخاريّ، محمد بن إسماعيل البخاريّ، تقديم فضيلة الشيخ أحمد محمد شاكر، دار الجيل، بيروت، (د.ت).
- صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج القشيريّ النيسابوريّ(ت/261هـ)، تحقيق وتعليق: محمود فؤاد عبد الباقي، دار أحياء التراث العربيّ، بيروت، ب.ت.
- الطواطم والمحرم، سيجموند فرويد، ترجمة: جورج طرابيشيّ، دار الطليعة للطباعة والنشر، ب.ت .

- علم الاجتماع ومدارسه، مصطفى الخشاب، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1965م، الكتاب الثانيّ.
- علم الدلالة، د.أحمد مختار عمر، الكويت، ط1، 1982م.
- علم اللغة الاجتماعيّ- المدخل - ، د.كمال محمد بشر، دار غريب للطباعة والنشر، (ب.ت).
- علم اللغة العربية ،د.محمود فهمي حجازيّ ، نشر جامعة الكويت ، 1973م.
- الكامل في اللغة والأدب، أبو العباس محمد بن يزيد المبرد(ت/285هـ)، مراجعة لجنة من المحققين، مؤسسة المعارف، بيروت، 1386م.
- لباب الآداب، أسامة بن منقذ، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار الجيل، بيروت، ط1 (1411هـ - 1991م).
- لباب الآداب، عبد الملك بن محمد الثعالبيّ، حرره وحققه:أ. أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، (1417هـ -1997م).
- لسان العرب، ابن منظور (ت- هـ) دار صادر للطباعة ، بيروت، ط3، 1906م.
- اللطائف والظرائف، عبد الملك بن محمد الثعالبيّ، دار المناهل، بيروت، ط1، (1412هـ - 2983م).
- اللغة في الثقافة والمجتمع، د.محمود أبو زيد، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2006م.
- محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبُلغاء، الراغب الأصفهاني، دار مكتبة الحياة – بيروت، (ب.ت).
- المحرم اللغويّ، د.محمد كشاش، المكتبة العصريّة، صيدا – بيروت، ط1، (1426هـ - 2005م) .

- مدخل إلى علم أجتماع الأدب، د.سعدي ضاويّ، دار الفكر العربيّ، بيروت، 1994م.
- مسند أحمد، أحمد بن حنبل(ت/241هـ) ، دار صادر بيروت .
- معجم العلوم الاجتماعيّة ، ناتاليا يفر يموفا (Efremova , Natalya) وتوفيق سلوم، دار التقدم، موسكو، ط1، 1992م.
- مناهج البحث اللغوي بين التراث والمعاصرة، د.نعمة رحيم العزاويّ، منشورات المجمع العلميّ العراقيّ، 1421هـ-2001م.
- المنتخب من كنايات الأدباء وإرشادات البلغاء، أبو العباس أحمد بن محمد الجرجانيّ، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، (1405هـ -1985م).
- النهاية في غريب الحديث والأثر، مجد الدين المبارك بن محمد بن الأثير(ت/606هـ)، تحقيق: طاهر أحمد الزاويّ ومحمود الطناحيّ، مصر، 1963م.
- نهج البلاغة للإمام علي بن أبي طالب(ع)، ضبط نصّه: د.صبحي الصالح، دار الحديث للطباعة والنشر، قم، ط3، (1426ق-1384ش) .

المصادر الأجنبية

-1 DICTIONNAIRE MARABOUT SOLIOLOGIE TOME

2- lalien leuy brulsl les functions mentales dans les societies.

3- primitivesiesgrdnd textsdelasociologiemodeme.

المراحل الكتابية الخمس

في الأداء التعبيري

الاستاذ الدكتور سعد علي زاير



6

أساليب الإملاء الاختباري والذاتي والاستباري

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

عند تأمل ما جاء في المؤتمرات، والاجتماعات، والندوات التي عقدت في الوطن العربي، وعلى مدى خمسين عاماً الماضية، لبحث مشكلات اللغة العربية، وأساليب تدريسها، والمحاولات المبذولة لحل هذه المشكلات، وتطوير الأساليب للارتقاء بها، يتبيّن أن مشكلات الدول العربية متشابهة، وتكاد تصب في الإطار نفسه، والمعاناة واحدة، وأن هذه المشكلات تكاد تكون واحدة، وقد عرضت المشكلات الأساسية في اجتماع الخبراء المتخصصين في اللغة العربية من الدول العربية، وهي:

1- عدم عناية مدرسي اللغة العربية وغيرهم من مدرسي المواد الأخرى باستعمال العربية الفصحى.

2- منهج تعليم اللغة العربية لا يخرج القارئ المناسب للعصر.

3- عدم توافر قاموس لغوي حديث في كل مرحلة من مراحل التعليم العام.

4- الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي.

5- قلة استعمال المعينات التعليمية والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة.

6- ازدحام النحو بالقواعد وكثير منها ليس وظيفياً.

7- صعوبة القواعد النحوية واضطرابها.

8- افتقار طرائق تعليم القراءة للمبتدئين إلى دراسات علمية.

9- الانتقال الفجائي في التعليم من عامية الطفل إلى اللغة الفصحى.

10- اضطراب المستوى اللغوي بين كتب المواد بل بين كتب المادة الواحدة

في الصف الواحد.

11- نقص عدد المدرسين المتخصصين وانخفاض مستواهم.

12- بعد اللغة التي يتعلمها الطلبة في المدارس عن فصحى العصر.

13- صعوبات الكتابة العربية.

وثمة مشكلات فرعية أضيفت إلى المشكلات السابقة وتتمثّل في:

1- تعدد الجهات التي تقوم بإعداد مدرسي اللغة العربية واختلاف مستوياتها.

2- قلة الدراسات العلمية التي تتخذ أساساً لبناء المناهج وإعداد الكتب المقررة.

3- ضعف العناية بتطبيق الطرائق التربوية الحديثة في تعليم اللغة.

4- قلة المناشط المدرسية المتعلقة باللغة. وعدم اهتمام المتعلمين بها.

5- عدم تقديم الميزانيات الكافية للمناشط الثقافية واللغوية.

6- قلة ربط التعليم اللغوي بالثقافة العامة، وضعف الوسائل التي تتخذ لذلك.

7- عدم كفاية الجهود التي تبذلها المؤسسات المعنية باللغة العربية وعدم التنسيق بينها.

8- عدم توافر مواد القراءة الحرة للطلبة في مختلف المراحل.

9- اختلاف قواعد الإملاء التي يتعلمها الطلبة في البلاد العربية. وقصور هذه القواعد في ربطهم بالرسم القرآني.

10- كثرة توصيات المؤتمرات الخاصة بالنهوض بتعليم اللغة العربية وعدم الجديّة في تنفيذها.

11- تأثير وسائل الإعلام في الجهود التي تبذلها المدرسة في تعليم اللغة.

12- الضعف الظاهر في خطوط الطلبة، وعدم العناية بإعداد مدرسي الخط العربي.

ولاشك في أن هذه المشكلات انعكست في الواقع وكان لها الأثر السلبي في عدة مجالات تربوية واجتماعية واقتصادية وقومية ودينية وحضارية.

وفي ضوء ما سبق يتبين أن المشكلة ذات أساس فكري، وثقافي، يخصّ هوية المواطن العربي، ومشروعه المستقل، ووعيه بذاته.

ولم تعد قضية ضعفت الطلبة في مادة التعبير في جميع مراحل التعليم من القضايا المستترة، فالمتمعن في اجابات الطلبة يرى تردي المستوى العام لاجاباتهم فيلمس كيف يخونهم التعبير، وان جالت الافكار الصحيحة في الذهن، فيخرجها جملاً متقطعة وعبارات متعددة، فضلاً عن الاخلال بأوليات قواعد النحو.

واستنادا الى ما سبق يحاول الباحث في هذه الدراسة تجريب أسلوب المراحل الخمس في تدريس التعبير لطلبة الصف الأول المتوسط لتعرف أثره في أدائهم التعبيري.

أهمية البحث:

تبقى اللغة شريكة ثدي الأم في إيضاح وعي الصغير، وراعية المتعلّم، وملهمة المبدع، وهادية المتلقي. فـ "حب اللغة وممارسة اللغة "عبارتان مفتاحيتان ساحرتان لهما أكبر الأثر في حياة اللغة أو موتها، فاللغة نظام صوتي، رمزي، تستعمله الجماعة في التفكير، والتعبير، والاتصال. واللغة تحمل المجتمع في جوفها، فهي الهواء الذي تتنفسه الجماعة، وهي النظام الذي يترجم ما في ضمائرها من معان، وأفكار، لتستحيل بدورها إلى وسائل وأدوات تشكّل حياتها، وتوجّه سلوك أفرادها، وتكشف عن طبقاتهم وجذور نشأتهم، وعن حدود عقليانيتهم، وميولهم الفكرية.

وهي قدر الإنسان، وعالمه، وحدود لغته هي الهوية، وهي أداة صنع المجتمع، وثقافة كل مجتمع كافية في لغتها، وفي معجمها ونحوها ونصوصها وفنها وأدبها، فلا حضارة إنسانية من دون نهضة لغويّة.

وقد اتسمت اللغة العربية بسمات متعددة في حروفها، ومفرداتها، وإعرابها، ودقة تعبيرها، وإيجازها، وهذه السمات جعلت (أرنست رينان) يقول فيها: " من أغرب المدهشات أن تنبت تلك اللغة القومية، وتصل إلى درجة الكمال وسط الصحارى، عند أمة من الرحّل، تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها، ودقة معانيها، وحسن نظام مبانيها ". أما الأمريكي (وليم ورل) فيقول: " إن اللغة العربية من اللين، والمرونة، ما يمكنها من التكيّف وفق مقتضيات هذا العصر، وهي لم تتقهقر فيما مضى أمام أية لغة أخرى، من اللغات التي احتكّت بها. وستحافظ على كيانها في المستقبل، كما حافظت عليه في الماضي"[1].

ممّا سبق يرى الباحث أنّ ما يميز اللغة العربية من اللغات الأخرى، قدرتها الفائقة على الاشتقاق، وتوليد المعاني، والألفاظ، وقدرتها على التعريب، واحتواء الألفاظ من اللغات الأخرى، فضلاً عن غزارة صيغها، وكثرة أوزانها. وهذه السعة في المفردات والتراكيب، أكسبتها السعة والقدرة على التعبير بدقة ووضوح.

وفي مقال نشره فرجسون، بدائرة المعارف البريطانية، عن اللغة العربية قال: " إن اللغة العربية سواء بالنسبة إلى عدد الناطقين بها، أو إلى مدى تأثيرها، تعدّ إلى حد بعيد أعظم اللغات السامية جمعاء، وينبغي أن ينظر إليها كإحدى اللغات العظمى في عالم اليوم"[2].

---

(1) الجندي، أنور. اللغة العربية بين حماتها وخصومها، مطبعة الرسالة، القاهرة، مصر، ب.ت، ص28.

(2) Ferguson , C. Arabic language Encyclopedia , britanico , 1971. p:182-183.

إن الحفاظ على اللغة العربية، والعمل على انتشارها، ليس عملاً تعليمياً تربوياً، أو نشاطاً ثقافياً أدبياً، أو وظيفة من وظائف وزارات التربية والتعليم، والمؤسسات، والهيئات، والمنظمات المتخصصة فحسب، بل هو عمل من صميم الدفاع عن مقومات الشخصية العربية، والذود عن مكونات الكيان العربي الإسلامي، وعن خصوصيات المجتمعات العربية الإسلامية، وعن الركيزة الأولى للثقافة العربية وللحضارة العربية الإسلامية.

و" من لم ينشأ على أن يحب لغة قومه استخف بتراث أمته واستهان بخصائص قوميته "فالعربية ليست وسيلة تخاطب وأداة تفاهم فحسب، وإنما هي بجانب ذلك تضطلع بدور قومي كبير، فعليها يتوقف وجودنا، وبقاؤها حيّة نشيطة بقاء لتراثنا وازدهارا لحضارتنا "[1].

وعمل في هذا المستوى وبهذا القدر من الأهمية، يدخل ضمن خطة بناء المستقبل ورسم معالمه، فاللغة العربية ركن أساسي من أركان الأمن الثقافي والحضاري والفكري للأمة الإسلامية في حاضرها وفي مستقبلها.

إن مظاهر ضعف اللغة العربية، توجد في غالبية المؤسسات الوطنية، الحكومية، وغير الحكومية، فمن النادر أن ترى متكلّماً يتحدّث بلسان عربي فصيح، وعلى الرغم من أن غالبية المؤسسات الرسميّة القيادية في الدول العربية والإسلامية، تغصّ بحملة الشهادات العليا، لكنّها لا تحسن كتابة فقرة، بل تكاد لا تستطيع أن تردّ على كتاب رسمي بجملة واحدة فصيحة، من دون أن استشارة متخصص في اللغة العربية، وهذا الضعف لا يتوقّف على النخب (المثقفة)، بل تجد الركاكة في مرافعات المحامين، والذين يتسلّلون إلى المؤسسات الإعلامية، وهذا واقع مؤسسات التربية والتعليم في الوطن العربي.

---

(1) العادليّ، شاكر غني، التنبيه على الخطأ الشائع والصواب الضائع، بغداد، ط1، 2007، ص11.

فالأطفال يجدون اللغة العربية السليمة مهجورة، والنخب القائمة على تحرير المناهج لغوياً، لا يتبنّون منهجاً، أو يمتلكون مشروعاً للنهوض باللغة، وتحسين مستواها. فالبرامج التربوية لا توفّر أجواءً لغويّة نقيّة، تساعد الطلبة على اكتساب اللغة السليمة، ويمكن ملاحظة الاستمرارية في الانحياز إلى العقلية التاريخية القديمة في التفكير، من طريق التركيز على الجانب الانفعالي من الخطاب، بدلاً من التواصل الفعّال. ولا يوجّه اللوم الى اللغة العربية، ولا يمكن أن تُتهم بعدم القدرة على مواكبة التطوّر العلمي والتكنولوجي.

ويرى الباحث ان تدريس اللغة العربية يستند الى طرائق تدريسية وأساليب قديمة تقليدية ما يزال يتمسك بها الكثيرون على الرغم من التطور المعرفي الهائل في العصر الحديث. لذا أخذت التوجيهات الحديثة تدعو الى التحرر شيئاً فشيئاً في هذا النمط الرتيب متطلعة بذلك الى التنويع في الاستراتيجيات والطرائق التعليمية وأساليب التدريس التي تستند بشكل مباشر الى دور المتعلم في العملية التعليمية بوصفه نشيطاً فاعلاً ومشاركاً أقرانه بعمل تعليمي جماعي فهو عنصر ايجابي يشارك في النقاش الصفي من تحليل وتطبيق واستخلاص الأفكار والمعاني والنتائج.

وتعد الصلة بين فروع العربية صلة جوهرية طبيعية لان الفروع متعاونة فيما بينها على تحقيق الغرض الأساس وهو إتقان التعبير، ويعتقد الباحث ان العناية بالتعبير والدعوة إليه تتأتيان من ان اللغة وضعت للتعبير والاتصال، وعندما يطبق الطالب قوانين اللغة كلاما وكتابة - أي تعبيرا - فان ممارسة النشاطات اللغوية الصفية واللاصفية تمنحه فرصة لتتبع ما يحبه من ألوان الثقافة، وفنون المعرفة وتؤكد ميله الى القراءة الحرة وتقوي شخصيته، وتربيه تربية خلقية واجتماعية، وتعدّه للمواقف الحيوية التي تتطلب القيادة واحترام رأي الجماعة. ولذلك تعمل على معالجة الطلبة الذين يميلون الى الانطواء والعزلة، أو يغلب عليهم الخجل والتهيب والارتباك، زيادة على الروح القيادية التي يتصف بها ممارسو النشاطات

اللاصفية، فإنهم يتميزون باتزان وجداني وتفاعل يدفعهم الى الانتفاع بفراغهم وتضمينه بنشاط يساعد على تثقيفهم وتهذيب خصالهم.

ويقسم التعبير من حيث الشكل على قسمين هما التعبير الشفهي والتعبير التحريري. والتعبير الشفهي يقصد به أن يعبر الطالب عما في نفسه بجمل من دون أن يكون قد كتبها، ويعد جزءاً مهما في ممارسة اللغة واستعمالها، وكثيرة هي المواقف التي يستعمل فيها الكلام في الحياة اليومية، ويرمي إلى تمكين الدارسين من اكتساب المهارات الخاصة بالحديث والمناقشة، والقدرة على التعبير المؤثر الجميل.

ويقسم التعبير من حيث المضمون على التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي، فالتعبير الوظيفي هو التعبير الذي يجري بين الناس في حياتهم العامة والمعاملات عند قضاء حاجاتهم وتنظيم شؤونهم، وفيه تغيب صورة (الأنا) وتبتعد الذاتية وتنأى العاطفة الفردية والنزعات والأهواء الشخصية، وتخيم الموضوعية عليه.

وتتألف مراحل الكتابة من عمليات التفكير والتأليف التي يختارها الكاتب بعناية، واستنادا الى هذا يتعلم الطلبة أن الكتابة عملية مكررة المراحل ؛ فهناك مرحلة التفكير التي تسبق الكتابة، ثم مرحلة التسويد (الصياغة الأولية)، ثم مرحلة التنقيح، ثم مرحلة ما بعد الكتابة التي تختلف باختلاف الجمهور المخاطب بهذه الكتابة.

ويشير التقويم الوطني للتقدم التربوي NAEP لعام (1999) أن كثيراً من مدرسي الكتابة يؤكدون أنها عملية متجددة، تتطلب إعادة التفكير، والتنقيح المستمر[1]، ويذكر جننغ (Gunning,1996) أن تدريس الكتابة قد تغير في السنوات الأخيرة بنحو متسارع، وان تدريس الكتابة أصبح يستند الى ما يسمى

(1) Reading-Language Arts Framework for California Public Schools, The National Assessment of Educational Progress, (NAEP) , 1999.p:76.

بمراحل الكتابة التي يستعملها الكتاب فعليا في أثناء ممارستهم الكتابة، ويضيف أن هناك سلسلة من المراحل التي تصف كيف يكتب الناس الممارسون للكتابة بنحو احترافي، وهذه المراحل هي: ما قبل الكتابة، والتعبير او الكتابة الفعلية، والمراجعة، وأخيرا النشر[1].

ويصف كالكينز (Calkins,1986)نموذج مراحل الكتابة بأنه نموذج بارز يسعى الى تحويل الاعتناء عن النتاج النهائي للتعبير الكتابي الى الاعتناء بعمليات الكتابة والسلوكيات التي يؤديها الطلبة وهم يكتبون، والعمليات التي يؤدونها في أثناء انهماكهم في الكتابة[2]، وهذا الاتجاه يركز على أن الصورة النهائية للنص المكتوب لا تظهر من أول محاولة للكتابة، ولكن بعد عدد من المحاولات والمراحل على خلاف الاتجاه الذي يركز على الكتابة كمنتج نهائي، إذ تظهر الصورة النهائية للنص المكتوب من أول محاولة للكتابة مما يجعل الطلبة يستعجلون فيها من دون قدرٍ كافٍ من التفكير.

ويشير بعض الباحثين الى صعوبة فصل مراحل الكتابة وتحديدها، لما تضمه هذه المراحل من عمليات متمازجة فيما بينها، إذ إن الطالب ينتقل عبر هذه المراحل بنحوٍ متسلسل أو ينتقل بينها بنحوٍ متكرر، وقد اختلفت البحوث والأدبيات التي تناولت عمليات الكتابة في تحديد هذه المراحل فمنهم من يجعلها ثلاث، ومنهم من يراها أربع، ومنهم من يراها خمس[3].

---

(1) Gunning, Thomas,G. Creating reading instruction all children Toronto:Allyn and Bacon , 1996.p:416.

(2) Calkins,L.M. The Art of Teaching Writing , Porstmouth , NH: Heinemann, 1986. p:114.

(3) Tompkins, Gail.E. Literacy for the 21st century: A balanced approach . New Jersey: Merrill Prentice Hall, 1997. p:165.

إن الاهتمام بطريقة التدريس وتغييرها تبعاً لحاجات الطلبة وميولهم، هو الذي يؤدي بالنهاية الى نجاح الطريقة ومن ثم التوصل الى الغاية المرجوة من الدرس، وهي النظام الذي يسير عليه المدرس فيما يلقيه على الطلبة من دروس وما يبعثهم إلى تحصيله من مهارة ونشاط حتى يكتسبوا الخبرة النافعة، والمهارة اللازمة والمعلومات المختلفة، من غير إسراف في الوقت والجهد، وبشكل يقربهم من الأغراض السامية التي تسعى إليها التربية.

ويرى الباحث ان الطريقة الجيدة في التدريس تؤدي الى نجاح المدرس في عمله وتأثيره في طلبته تأثيراً يجعلهم يتفاعلون مع مادة الدرس، ويفكرون ويترجمون أفكارهم فيما بعد الى نشاط لغوي في داخل الصف وخارجه وبتوجيه منه. فهي الأداة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارةوالتعلم، فكلما كانت ملائمة للموقف التعليمي، ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابلياته وميوله، كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها واسعة العمق وكثيرة الفائدة.

وتعدّ مرحلة الدراسة المتوسطة مرحلة الإقبال على التعلم واتقان اللغة، وعلى تحديد اتجاهات الفرد المهنية بل أنها كثيراً ما تحدد شخصيته كلها.

لذا كان اختيار الباحث مرحلة الدراسة المتوسطة لإجراء بحثه لما تمتاز به هذه المرحلة أو الطالب فيها من حاجة الى مقدرة على ممارسة التعبير السليم فضلاً عن النمو السريع والتقدم في الميول والرغبات والاتجاهات.

ومما سبق يمكن أن تتجلى أهمية هذا البحث في الآتي:

1- أهمية اللغة العربية لكونها لغة القران الكريم ويقع على عاتق أبنائها صيانتها والحفاظ عليها.

2- أهمية قواعد اللغة العربية لأنها القوالب التي تحفظ فيها اللغة وتساعد على صيانتها وحفظها.

3- أهمية طرائق التدريس الحديثة وأساليبه في تعليم اللغات الحية وتعلمها.

4- لم تجر دراسة سابقة - بحسب علم الباحث واطلاعه - حاولت الكشف عن اثر أسلوب المراحل الخمس في الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الأول المتوسط.

هدف البحث:

يرمي البحث الحالي الى تعرف اثر المراحل الخمس للكتابة في الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الأول المتوسط.

ولتحقيق هدف البحث صاغ الباحث الفرضيات الصفرية الاتية:

1-ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط الأداء التعبيري لطلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون بأسلوب المراحل الخمس، ومتوسط الأداء التعبيري لطلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالأسلوب التقليدي.

2- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط الأداء التعبيري لطلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون بأسلوب المراحل الخمس، ومتوسط الأداء التعبيري لطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالأسلوب التقليدي.

3- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط الأداء التعبيري لطالبات المجموعة التجريبية الذين يدرسون بأسلوب المراحل الخمس، ومتوسط الأداء التعبيري لطالبات المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالأسلوب التقليدي.

4- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط الأداء التعبيري لطلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون بأسلوب المراحل الخمس، ومتوسط الأداء التعبيري لطالباتها.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ:

1- المدارس الثانوية او المتوسطة في تربية محافظة بغداد - الرصافة الثالثة.

2- طلبة الصف الاول المتوسط.

3- الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي 2007-2008.

تحديد المصطلحات:

الأسلوب:

عرفه " Horace" بأنه " مجموعة من السلوكيات التي تحدد أداء الأفراد في تحقيق أهداف معينة"[1].

وعرف الاسلوب في " قاموس اكسفورد " Oxford بأنه " الصفة التي تحدد عملا ما تم إنجازه من الحداثة والتمييز"[2].

وعرفه " الشكرجي "، بأنه " وصف الكيفية التي يتم بها إنجاز اية مهمة"[3].

---

(1) Horace , B. Acomprehensive Dictionary Terms First Edition Printed in U.S.A. 1958. p:531.

(2) Ashorndy , Oxford . Advanced Learners Dictionary of Current English , Great Britain: Oxford University Press , 1974. p:860.

(3) الشكرجي ، محمد . فلسفة التربية والتعليم ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1976، ص116.

المراحل الخمس:

لا يوجد تعريف اصطلاحي للمراحل الخمس للكتابة، وانما يتوافر وصف لمهارات التعبير الكتابية التي يمكن ان تشكل مجموعة من المراحل. ويمكن للباحث تعريف مهارات التعبير الكتابية بانها مجموعة الإجراءات أو الاداءات التي يؤديها الطلبة في اثناء الكتابة ويلتزمون بها، لاجل ام تكون كتاباتهم دقيقة وصالحة ومترابطة تحقق الهدف المرغوب فيه.

واستنادا الى ما سبق يعرف الباحث المراحل الخمس للكتابة اجرائيا بانها المراحل التي يتدرج فيها الطلبة في اثناء عملية الكتابة أي ممارسة التعبير التحريري لتكون كتاباتهم دقيقة وسليمة ومترابطة وخالية من الاخطاء، وتضم كل مرحلة عمليات ونشاطات متنوعة، وهذه المراحل هي: ما قبل الكتابة، والكتابة الاولية، والمراجعة، والتصحيح، والنشر.

الأداء التعبيري:

حدده (الهاشمي) بأنه " إنجاز الطلبة اللغوي الكتابي عند التعبير عن الموضوعالمختار في درس التعبير للإفصاح عن الأفكار والمشاعر بأسلوب سليم، ويقاس هذا الإنجاز وفقا لفقرات معيار معتمد في التصحيح "[(1)].

وحدده (زاير) بأنه " الإنجاز اللغوي الكتابي لطالبات عينة البحث في التعبيربأسلوب سليم عن أفكارهن وأحاسيسهن في موضوع التعبير المختار ويقاس هذا الإنجاز وفقا لمحكات التصحيح المعتمدة، ويعبر عنه بالدرجات التي يحصلن عليها في الاختبارات المتسلسلة المستعملة الحالية "[(2)].

---

(1) الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي . اثر أساليب التصحيح التعبيري في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة الإعدادية ، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد ، 1994 (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، ص18.

(2) زاير ، سعد علي . اثر طريقتي التعبير الحر والموجه في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة الإعدادية ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، 1997 . (رسالة ماجستير غير منشورة)، ص42.

وحدده (صالح) بأنه " الإنجاز اللغوي الكتابي لطلبة عينة البحث عند التعبير عن الموضوع المختار في دروس التعبير التحريري للإفصاح عن أفكارهم ومشاعرهم بأسلوب سليم، ويقاس هذا الإنجاز وفقا لفقرات معيار التصحيح"[1].

وحددته (الوائلي) بأنه " إنجاز الطالبات اللغوي والكتابي عند التعبير عن الموضوعات المختارة في دروس التعبير، بأسلوب سليم وبأفكار واضحة، ويعبر عنه بالدرجات التي يحصلن عليها في الاختبارات المتسلسلة التي تقاس على وفق محكات التصحيح المعتمدة في البحث "[2].

ويرى الباحث أنّ التعريفات السابقة تشترك جميعها بـأنَّ مفهوم الأداء التعبيري هو إنجاز لغوي كتابي يعبر فيه عن الأفكار والمشاعر ويقاس وفق محكات تصحيح، معتمدين في ذلك، تعريف (الهاشمي، 1994) لأنه تعريف شامل وواف.

ويتبنى الباحث في تعريفه الإجرائي تعريف الهاشمي لان مفهوم الأداء التعبيري في هذا البحث يتفق مع هذا التعريف.

الصف الأول المتوسط:

هو المرحلة الأولى من مراحل الدراسة المتوسطة ويدرس الطلبة في هذا الصف مواد إنسانية وعلمية ويكون متوسط أعمارهم بين (12-14 سنة)[3].

---

(1) صالح ، رحيم علي . اثر تلخيص المشاهدات التلفازية في الأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، جامعة بغداد ، كلية التربية/ ابن رشد ، 1999 . (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، ص42.

(2) الوائلي ، سعاد عبد الكريم . " اثر الحوار والاستقصاء عند تدريس البلاغة في التحصيل والاداء التعبيري لطالبات الصف الخامس الأدبي " ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، 1999 م . (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، ص31.

(3) وزارة التربية . تطور التربية في العراق (التقرير الوطني للجمهورية العراقية ، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم) الدورة (45) مطبعة وزارة التربية رقم (1) بغداد، العراق ، 1996، ص7.

الفصل الثاني : جوانب نظرية ودراسات سابقة

أولا : جوانب نظرية :

جوانب التعبير :

على الرغم من اختلاف الجوانب والقيم التي يرمي التعبير تحقيقها، إلا انه لا يمكن إغفال الجوانب القيّمة التي يحققها، و يمكن إيجازها بالاتي:

1- **الجانب الفني:**

من المعروف إن المحصلة النهائية لتعليم فروع اللغة هو تمكين الطلبة من التعبير عن أفكارهم، ومشاعرهم، وملاحظاتهم، وخواطرهم، ومقالاتهم في شتى الموضوعات، وفي مختلف المناسبات، بأسلوب واضح وجلي، يستوفي الأهداف التعبيرية، ويؤثر في نفوس المستمعين والقارئين فيقتفون المتحدث أو الكاتب في فكره، ومذهبه، ويتفاعلون مع عواطفه، ويستمتعون بأدبه وفنه، فضلاً عن تشجيع التعبير للطلبة على تعلم النطق الصحيح للأحرف وإخراجها من مخارجها بنحوٍ دقيق في التعبير الشفوي، وضبط الرسم الإملائي للأحرف والكلمات، والتمكن من علامات التنقيط في التعبير الكتابي.

2- **الجانب النفسي :**

يميل الطلبة إلى التعبير عن مشاعرهم، وأحاسيسهم، وخبراتهم ومشاهداتهم، والتي تصل عند بعضهم إلى مدى قد يتضايق منه الأبوان، فضلاً عمّا يتسمون به من خوف وتردد وخجل من المدرس والجو المدرسي، لذا يرى الباحث امكانية الاستعانة بالتعبير في هذا الجانب، لان التعبير يفسح المجال للطالب للوقوف أمام زملائه في الصف والإفصاح عن أفكاره وخبراته ومشاهداته، والتنفيس عن مشاعره وأحاسيسه، وإكسابه الجرأة، وإزالة الخوف والتردد والخجل منه في أثناء قيامه بعملية التعبير.

3- الجانب الفكري:

مما لا شك فيه أن جودة التعبير تعني حسن التفكير، وسلامة اللغة، وعمق المعرفة، ونقاء الذوق، والتمكن من التعبير دليلاً على التمكن من مهارات كثيرة تتصل بتنظيم الأفكار، وعرض المعلومات، واستعمال اللغة، وتنسيق الشكل، فالتعبير يمكن الطالب من صياغة الأفكار في قالب لغوي مناسب، فيراجع ثروته اللغوية ويختار الألفاظ التي تدل على ما لديه من أفكار ويقوم بترتيبها في جمل مترابطة، ثم في فقرات، واضعاً نصب عينيه قواعد اللغة في رسم الكلمات وبنائها، وتركيب الجمل والربط بينها، وتنظيم الشكل العام المكتوب، واستعمال علامات الترقيم، ويرجع إلى ما كتبه، فيصحح ما فيه من أخطاء، ويعدل عباراته وتراكيبه، وقد يرجع بعض الجمل ويصحح أخرى.

4- جانب الاتصال اللغوي:

يساعد التعبير على تحقيق الاتصال اللغوي المباشر وغير المباشر، إذ إن للاتصال اللغوي أكثر من شكل فمنه الاتصال اللفظي المنطوق، ومنه الاتصال اللفظي المكتوب، ولكل منهما موضوعاته، وهدافه وشروطه، فالإرسال اللفظي يقتضي وضوح الصوت، وتنويع نبراته، وتدعيمه بالوسائل المصاحبة، كتقاسيم الوجه، وحركة اليدين، أو غير ذلك مما يقتضيه سياق الخطاب، وللإرسال المكتوب أيضا شروط يجب توافرها فيه كصحة الرسم، وتنظيم الفقرات، وعلامات الترقيم، التي تدل على أساليب التعبير الصوتي عن المعاني المقصودة.

5- الجانب الاجتماعي:

يؤدي التعبير وظيفة أساسية للفرد والمجتمع في إطار الاتصال وقضاء حاجاته في المجتمع الذي يحيا فيه، فالأفراد في المجتمع الواحد ينصاعون إلى استعمال صياغات تعبيريّة تعارفوا عليها مثل: التعبير عن الآراء المختلفة:

السياسية، والدينية، والاجتماعية....، والتعبير عن الأحاسيس والمشاعر اتجاه الآخرين، والمجاملات الاجتماعية في المواقف المختلفة، والتأثير في عواطف وعقول الجماهير في المواقف والأغراض المختلفة، فضلاً عن ربط الأصالة بالمعاصرة، والتراث بالحاضر، والتعامل به في تحقيق الحاجات الاجتماعية، وربط الشعوب ببعضها وبماضيها وحاضرها.

6- الجانب التربوي:

ويتمثل هذا الجانب بانتقاء الألفاظ والمعاني وتنظيمها بجودة الصياغة، وتمكين المدرسين من اكتشاف مواطن الضعف في تعبير الطلبة وإصلاحها، فضلاً عن اكتشاف مواهبهم وتدريبها، ليبدعوا في تعبيراتهم الشفوية والكتابية.

مجالات استعمال التعبير:

لقد تعددت مجالات الحياة التي يمارس فيها الإنسان التعبير بشقيه (الشفوي والتحريري)، فنحن نتكلم مع الأصدقاء، ونبيع، ونشتري، ونشترك في الاجتماعات، ويتحدث أفراد الأسرة على موائد الطعام، ونسأل عن الأحداث والأزمنة والأمكنة ونعلق عليها، ونلقي الخطب، ونعطي التعليمات ونكتب الرسائل والتقارير، ونلخص الكتب، ونكتب المذكرات والمعايدات.....، وكل هذا وغيره يتم من طريق التعبير.

وقد قام المربي (جونسون) بإجراء مسح للمناشط اللغوية التي يستعملها الإنسان في حياته فتوصل إلى أن هناك (73) منشطاً لغوياً جمعها في تسعة أنواع اسماها المراكز الوظيفية في الحياة وهي: المحادثة والمناقشات الرسمية، والمناقشات الجماعية، وكتابة الرسائل، وكتابة المذكرات، وكتابة التقارير،

وإلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة، وقص القصص، وتوجيه التعليمات والتفسيرات[1].

وسوف يتعرض الباحث لعدد من المجالات المهمة التي يُستعمل فيها التعبير بقسميه (الشفوي والتحريري):

1- المحادثة والمناقشة:

المحادثة من ألوان النشاط المهمة للصغار والكبار، فإذا أضيف إلى ذلك ما تقتضيه الحياة الحديثة من اهتمام بالمناقشة والإقناع وجدنا أن المحادثة والمناقشة ينبغي أن تحظيا بمكانة كبيرة في المدرسة، فالحياة الحديثة بما تقتضيه من تخطيط، وانتخابات ومجالس إقليمية، ونقابات وما إلى ذلك تقتضي أن يكون كل فرد قادر على المناقشة كي يستطيع أن يؤدي واجبه كعضو في مجتمع ديمقراطي كبير أو صغير، والمناقشة والمحادثة تحتاجان إلى إتقان أساليب وسياقات تعبيرية راقية.

2- القصة:

تعدّ القصة من أقوى عوامل جذب الإنسان بطريقة طبيعية، وأكثرها شحذاً لانتباهه إلى حوادثها، ومعانيه، فتثير القصة بأفكارها وصراع الأشخاص فيها وتعقد أحداثها، وبتصويرها لعواطف وأحاسيس الناس وبيئتها الزمانية والمكانية وبلغتها وبطرائق تقديمها المختلفة، كثيراً من الانفعالات عند القراء، وتجذبهم إليها، وتغريهم بمتابعتها والاهتمام بمصائر أبطالها، وهذا يحصل من طريق عرض القصة بأسلوب تعبيريّ جذاب ومثير.

---

(1) عطية، محسن علي. مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، ط1 ، 2008، ص125.

3- الخطب والكلمات والأحاديث والتقارير:

من المواقف التي يمكن أن يواجهها الإنسان في الحياة هي المواقف الخطابية، إذ قد يكون في موقف يتطلب منه أن يكون خطيباً في مناسبة وطنية، أو قومية، أو في كلمات يوم الخميس في المدارس، أو لغرض بيان رأي أمام تجمع، أو لمعالجة ظاهرة، أو لأغراض التوعية الصحية، أو التعبئة السياسية، أو مواقف تقديم الهدايا أو تقديم الخطباء والمحاضرين وحفلات التكريم، أو تقديم تقارير أو ملخصات عن المؤتمرات والرحلات التي قام بها أو حضرها، وهذه المواقف لا يمكن التصدي لها إلا من قبل الأشخاص الذين يتقنون مهارات التعبير.

4- التعبير الحر:

هو حديث الطلبة أو كتابتهم بمحض حريتهم واختيارهم، عن شيء يدركونه بحواسهم في المنزل أو المدرسة أو الشارع، أو تعليقهم عن الأخبار التي يلقيها الطلبة في الفصل كحادثة أو حكاية وتعقبه مناقشات يشترك فيها الجميع، وهذا المجال يحتاج إلى استعمال التعبير والتمكن منه.

طرائق تدريس التعبير:

إنّ طرائق تدريس التعبير متعددة متنوعة ومتشابهة في بعض الأحيان، وعليه لا غنى للمدرس عن معرفتها وفهمها ومجارات ما يستجد منها وتطبيقها عملياً في الدرس، والطرائق التدريسية هي وليدة الممارسة والمران والخبرة والتجربة والملاحظة، فهي عملية نظامية تعود بالنفع والفائدة للمدرس والطالب معاً، والمدرس الناضج هو من يتمكن من التنسيق والملاءمة بين الطرائق السائدة وما يستجد أو يُستحدث منها، لأنّ تمكن الطالب من التعبير الجميل الدقيق المُعمّق، يُكتسب بالممارسة والمران، وبمساعدة المدرس المواكب لكل جديد في عملية التدريس وذلك في استعمال الطرائق التدريسية الفضلى.

ومن طرائق تدريس التعبير ما يأتي:

1. **الطريقة التقليدية:** يختار المدرس موضوعاً واحداً يقدمه للطلبة وهو نادراً ما يمس حياتهم أو اهتماماتهم ، ويحدد له مجموعة من العناصر، ثم يقوم بالكلام عنه أو يدرب عدد من الطلبة على التحدث فيه ، وبعد ذلك يطلب منهم الكتابة عنه، ثم تُجمع الكراسات لتصحيح ما تيسر منها، والمدرس هنا هو محور العملية التعليمية والطالب في هذه الطريقة يعتمد على ما يقوله المدرس من أفكار ثم يُعيدها كتابة [1].
2. **يختار المدرس موضوعاً واحداً:** دون أن يحدد أو يحلل عناصره، ويطلب من الطلبة الكتابة عنه مباشرة[2].
3. **يختار المدرس موضوعين:** ويحدد عناصرهما ويحللهما ، ثم يشترك في الحديث حولهما عدد من الطلبة، ويختارون منهما واحداً للكتابة [3].
4. **الاختيار الموجّه:** يُعطى الطلبة مجموعة من الموضوعات، وتُترك لهم حرية اختيار واحداً منها للكتابة عنه، وتمتاز هذه الطريقة عن سابقتها، أنّ الموضوع لم يسبق أن عولج شفوياً، فضلاً عن تعدد الموضوعات، لإتاحة الفرصة للطالب أن ينتقي الموضوع الذي يرغب الكتابة عنه، كما تمتاز بسهولة الموضوعات المعروضة[4].

---

(1) الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي. التعبير ، فلسفته ، اسسه ، ط1 ، دار الكتاب الحديثة ، عمان ، 2005، ص81.

(2) زاير ، سعد علي . اثر طريقتي التعبير الحر والموجه في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة الإعدادية ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، 1997 . (رسالة ماجستير غير منشورة)، ص31.

(3) الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي. التعبير ، فلسفته ، اسسه ، ط1 ، دار الكتاب الحديثة ، عمان ، 2005، ص81.

(4) البجة ، عبد الفتاح حسن . أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة، 2005، ص228.

5.**طريقة تحقيق الذات**: وهي طريقة ذات ست مراحل:

أ. تبدأ بتحديد الموضوعات إذ يطلب المدرس من طلبته تحديد الموضوعات التي يرغبون في التحدث أو الكتابة عنها، ويدوّنها على السبورة، ثم يقوم كل طالب بتسجيلها عنده ليختار من بينها الموضوع الذي يُريد التعبير عنه.

ب. مرحلة البحث عن المعارف والحقائق، ينتقل المدرس وطلبته إلى المكتبة ويقرأ كل طالب عن الموضوع الذي اختاره، وذلك بإشراف المدرسالذي يرشده إلى الكتب والمجلات المتعلقة بموضوعه.

ج. مرحلة التعبير الشفويّ: وفيها يُناقش الطلبة مع بعضهم المسوّدات التي كتبوها لبيان جوانب القوة والضعف ودور المدرس هو تنظيم النقاش.

د. مرحلة كتابة الموضوع في صورته النهائية: يقوم الطلبة بكتابة الموضوعات في صورتها النهائية مع اعتبار الملاحظات والنقاط التي أثيرت في أثناء المناقشة في حصة التعبير الشفويّ، ثم يسلمونها إلى المدرس.

هـ. يقوم المدرس بتقويم الموضوعات على وفق مجموعة من المعايير التي يتم الاتفاق عليها مع طلبته، مثل سلامة التحرير العربيّ، وسلامة الأسلوب، وسلامة المعاني، وتكامل الموضوع، ومنطقية العرض، وجمال المبنى والمعنى، واتساق الأفكار والمعاني.

و. مرحلة المتابعة: يُسجل المدرس الأغلاط الهجائية والنحوية والأسلوبية والفكرية الشائعة في تعبير الطلبة، ثم يقوم بمعالجتها معهم في

الدروس القادمة، ويمكن استثمار دروس الأدب والنحو في معالجة هذه الأغلاط [1].

6. **الاختيار الحر**: يُترك للطالب حرية اختيار الموضوع الذي يميل إلى الكتابة عنه، من دون عرض موضوعات محددة، وتختلف هذه الطريقة عن سابقتها في أنّ درجة الحرية أوسع، ومجال الاختيار مفتوح وغير مُقيّد، ففيها يختار الطالب أي موضوع يشاء تبعاً لميوله وإحساسه ودوافعه الذاتية[2].

7. **استثمار الفرص لخلق مواقف وظيفية**: ويكون ذلك بالإفادة من المناسبات السانحة، والمواقف الدينية، والوطنية، والاجتماعية ومن طريق استثمار الأنشطة المدرسية المتنوعة كالحفلات، والمباريات، والزيارات الميدانية للمرافق العامة، والمؤسسات الصناعية، والمتاحف والرحلات الترفيهية والعلمية، والمدرس عليه بعض المسؤولية في أن يُهيئ مثل هذه المواقف، وجعلها محببة إلى نفوس الطلبة، ومرتبطة بواقعهم الحياتيّ، ومثيرة لعواطفهم ورغباتهم، من دون أن تكون مُعبّرة عن ميول واتجاهات المدرس نفسه[3] (البجة، 2005، ص 229).

---

(1) مدكور، علي احمد. تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي للنشر، 2000، ص232.

(2) زاير، سعد علي. اثر طريقتي التعبير الحر والموجه في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة الإعدادية، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 1997. (رسالة ماجستير غير منشورة)، ص31.

(3) البجة، عبد الفتاح حسن. أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2005، ص229.

تصحيح التعبير:

إن عملية تصحيح التعبير عملية مهمة في تنمية مهارات الأداء التعبيري عند الطلبة، وتشعر الطالب بأن جهده موضع عناية وتقدير مدرسه، وإنها تساعد المدرس على الوقوف بنحوٍ دقيق على مستوى الطلبة.

وتساعد عملية التصحيح أيضا الطلبة بالتعرّف على أخطائهم ومن ثم اجتنابها ومحاولة تصويبها، فكرة وأسلوبا ولغةً ونحواً، وان معرفتهم لمستواهم بدقة، يوقفهم على تحديد جهودهم في ضوء المستوى العام للطلبة، فيضاعف المقصر جهده، ويولي المجتهد الثقة بقابليته الأدبية. فالدرجة تحول دون الغرور الكاذب، وتظهر المستوى على حقيقته.

زيادة على ذلك فان عملية التعبير تساعد على إثارة انتباه الطلبة إلى العناية بالإملاء والتراكيب اللغوية السليمة، وتطبيق القواعد النحوية واختيار الكلمة الملائمة وهي محفز للمطالعة، وحسن التنظيم وجودة المعاني وأصالتها.

أساليب تصحيح التعبير:

تعددت الأساليب المستعملة في تصحيح التعبير وتقويمه، وذلك تبعاً للأهداف المرجوة للتصحيح من جهة، وتخفيف عبء التصحيح من جهة أخرى، ولكل أسلوب في التصحيح قيمة يمكن إبرازها فيما ذكره (الهاشمي) من أساليب وهي:

1- التصحيح المباشر:

ويقوم على إحضار المدرس لصاحب الموضوع، ومناقشته بأخطائه وإصلاحها، وهذا الأسلوب هو الأجدى وفيه نتائج حميدة، لكنه لا يتيسر مع كثرة الطلبة، وقلة المدرسين، وارتفاع نصابهم التدريسي.

2- التصحيح المفصل:

ويستند على قيام المدرس بكتابة الصواب لخطأ الطالب، فيضع المدرس خطاً تحت الخطأ ويعالجه بالشكل الصحيح، وميزة هذا الأسلوب انه يقدم للطالب تصحيحاً واضحاً لأخطائه، وقد ينفع إتباعه في المراحل الدراسية الأولى، أو مع الطلبة الضعفاء.

3- التصحيح المرمز:

وفيه يقوم المدرس بوضع خط تحت الخطأ، ويكتب فوقه رمزاً يدل على نوعية الخطأ ليقوم الطالب بتصحيحه بنفسه، فيرمز للخطأ النحوي بالحرف (ن)، وللخطأ الإملائي بالحرف (م)، وهكذا يكون الرمز بحرف يتفق عليه المدرس مع طلبته، منذ بدء العام الدراسي، وهذا يساعد على توفير وقت المدرس من جهة، ويحث الطالب على التفكير والاهتداء إلى الصواب من جهة أخرى.

4- التصحيح الاشاري:

وفيه يقوم المدرس بالإشارة إلى الأخطاء بوضع خط تحتها من غير تصحيحها كتابةً أو رمزاً، ويمنح هذا الأسلوب وقتاً أفضل للمدرس، ويحفز الطالب على التفكير للاهتداء إلى الصواب، ولكنه يترك أخطاء الطالب مطلقة، وحينها قد يختلط عند الطالب نوع الخطأ.

5- تصحيح الأقران:

وفيه يكتب الطلبة وتصحح دفاترهم من غيرهم من طلبة الصفوف الأخرى، أو من طلبة الصف نفسه، وهذا الأسلوب يساعد على تطوير قدرة النقد عند الطلبة ولكن يصعب تطبيقه لما عليه الطلبة من ضعف في اللغة، وتأثرهم في العلاقات فيما بينهم، ولابد من مراجعة المدرس لهذه التصحيحات مما يتطلب وقتاً مضاعفاً هم أحوج إليه في الكتابة.

6- تصحيح الأنموذج:

وفيه يكتب الطلبة في موضوع موحد ثم يختار المدرس خمسةً منها لتصحيحها موضحاً الأخطاء فيها والمشكلات اللغوية، ويعطي الملاحظات والتعليمات من طريق أكثر هذه النماذج أخطاءً والمشكلات المتوقعة، ثم يطلب من الطلبة تصحيح موضوعاتهم في ضوء الملاحظات التي تحدث عنها، وهذا الأسلوب يمنح المدرس وقتاً ويقلل من جهده، ولكن ربما يشعر الطلبة بالملل إذا قاموا باستمرار بتصحيح كتاباتهم بأنفسهم، ويولد تفاوتاً في دقة التصحيح بين تقويم المدرس للنماذج وبين تقويم الطلبة لموضوعاتهم.

7- المناقشة الجماعية:

وفيه يقوم المدرس بتقسيم الطلبة على مجموعات يعتمد في عددها على المجموع الكلي للصف، ثم يعطي كل مجموعة عدداً من دفاتر المجموعات الأخرى لتصحيحها من طريق المناقشة الجماعية لكل موضوع، وتحديد الأخطاء وتصحيحها ثم إعادتها إلى المدرس لملاحظة عمل كل مجموعة.[1]

العلاقة بين التعبير والتفكير:

شغلت علاقة اللغة بالتفكير بال الباحثين في كثير من المجالات وفي مختلف الأزمنة، ولاسيّما علماء النفس المُهتمين بدراسة اللغة، وأثيرت حول هذه العلاقة العديد من الأسئلة مثل: هل تستطيع الكلام من دون تفكير؟ وهل هناك تفكير من دون كلام؟ أيكون الفكر واللغة شيئاً واحداً أم كيانات منفصلة، وأيهما أسبق؟ وأيهما يعتمد على الآخر؟[2].

---

(1) الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي. التعبير، فلسفته، اسسه، ط1، دار الكتاب الحديثة، عمان، 2005، ص106-108.

(2) الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي. التعبير، فلسفته، اسسه، ط1، دار الكتاب الحديثة، عمان، 2005، ص50.

ولا يوجد بيان شامل للعلاقة بين اللغة والفكر، وهناك خلاف حولهما بين الباحثين، إلاّ أنّهم متفقون على أنّ هناك ارتباطاً بينهما، ولكن تعددت الإجابات عن التأثير بينهما، فأيهما أكثر تأثيراً في الآخر الفكر أم اللغة ؟والإجابة عن ذلك تجلت في أربعة مواقف هي كالآتي:

الأول:موقف يرى أصحابه أنّ اللغة كيان مستقل عن الفكر، وتعمل بمعزل عنه، وهي أكثر تأثيراً فيه، ولاسيّما فكر الجماعات، إذ يرى أصحاب هذا الموقف أنّ اللغة هي التي تجعل مجتمعاً ما يتعرف ويفكر بالطريقة التي يتصرف بها، وإنّ ذلك المجتمع لا يرى إلاّ من طريق لغته، فاللغة تُسهل الفكر وتُساعد على نموه[1].

الثاني: يؤكد أنّ العلاقة بين اللغة والتفكير قوية، لكن عملية التفكير تسبق عملية اللغة، والتفكير لهُ صلة بالجانب البايولوجيّ والاجتماعيّ، وأنّ اللغة جزءٌ لا يتجزأ من عملية التفكير، وأنّها مرتبطة بهذه العملية، التي يعدّها بمنزلة الأدوات التي تصل الفرد بالعالم الخارجيّ، فهي تُعبّر عن وجهة نظره حول قضية معينة أو موقف ما[2].

الثالث: يرى أصحاب هذا الموقف بعدم الفصل بين الفكر واللغة وتأكيد الصلة بينهما، فالتفكير واللغة مرتبطان لا يمكن فصل أي منهما عن الآخر، ولاسيّما في عملية الاستيعاب والفهم والإفهام، وقد انتهى أصحاب هذا الموقف إلى

---

(1) مردان، نجم الدين علي، وفاضل مصطفى الساقي. التنمية اللغوية للطفل في السنوات المبكرة، بغداد، 1990، ص57.

(2) دندش، فايز مراد. اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، 2003، ص173.

أنّ التفكير هو أساس اللغة، مُمثلاً ذلك في تخزين المفردات والجمل وإستدعاء المناسب منها لمقتضى الحال ولفظها بنحوٍ صحيح ومقبول[1].

الرابع: يرى أصحاب هذا الموقف أنّ العلاقة بين اللغة والفكر علاقة متبادلة من حيث التأثير، فكل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، فلا يمكن أن نتكلم بما لا نقدر أن نفكر به، ولا نستطيع أن نفكر بعيداً عن قدراتنا اللغوية، وهذا الموقف هو الأكثر شيوعاً وقبولاً عند المعاصرين، لأنّه لا يكتفي بذكر العلاقة بين الفكر واللغة، ولا يغلب تأثير احد الجانبين على الآخر، إنما يرى أنّ التأثير بينهما متبادل، وأنّ التفاعل بينهما أمرٌ واقع[2] (الهاشميّ، 2005، ص 52).

إنّ تدريب الطلبة على ممارسة التفكير في عملية التعبير سواء أكان الشفويّ أم التحريريّ، يمكن أن يحقق للطلبة عدداً من النتاجات التربوية المرغوب فيها، ويمكن أن تكون كالأتي:

1. زيادة وعي الطلبة لمكونات المعرفة وبيئتها التي يتفاعل معها.
2. زيادة وعي الطلبة بأسلوب تنظيم المعرفة في مجالاتها المختلفة.
3. تطوير اتجاهات ايجابية نحو العمليات الذهنية والتدريب على ممارستها.
4. التفحص في طبيعة العمليات الذهنية التي يتاح للطلبة ممارستها بإشراف المدرسوتوجيهه وضبطه.
5. ممارسة العمليات الذهنية المختلفة والارتقاء بها بصورة منظمة ومخططة ومدروسة.

---

(1) عبد الهادي، نبيل ، وعبد العزيز أبو حشيش ، وخالد عبد الكريم بسندي. مهارات في اللغة والتفكير ، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان ، 2005، ص131-132.

(2) الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي. التعبير ، فلسفته ، أسسه ، ط1 ، دار الكتاب الحديثة ، عمان ، 2005، ص52.

6. ممارسة عمليات التفكير في المواد التعليمية كلها وعدّها مواقف تدريب على التفكير
7. تطوير اتجاهات ايجابية نحو ممارسة التفكير في عمليات التعبير على وفق نصوص منهجية أو غير منهجية حياتية مثل: الرسائل للوالدين، أو نصوص في الجريدة، أو أي نصوص أخرى في الأدلة التي تقع بين يديه.

ثانيا : دراسات سابقة

لم يجد الباحث دراسات سابقة تناولت اثر المراحل الخمس للكتابة، لذا ارتأى الباحث عرض عدد من الدراسات المحلية والعربية التجريبية التي تناولت مادة التعبير، وسيكون العرض في جدول تلخيصي، وعلى النحو الآتي:

جدول (1) دراسات سابقة

ت	اسم الباحث	مكان الدراسة	هدف الدراسة	عدد افراد العينة	جنس العينة	مدة التجربة	عدد الموضوعات	أداة البحث	اهم النتائج
1	احمد 1984	مصر	معرفة أثر المواقف الوظيفية في تدريس التعبير لدى طالبات الصف الثاني الثانوي	73	اناث	6 شهور	8	اختبار بعدي	تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة
2	مدكور1984	السعودية	معرفة أثر طريقة تحقيق الذات لدى طلاب الصف الأول المتوسط	60	ذكور	9 أسابيع	-	سلسلة اختبارات بعدية	تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة
3	خمايسة 1988	الاردن	معرفة أثر تزويد طلبة الصف الثالث الإعدادي بمهارات التعبير الكتابية في قدراتهم التعبيرية الكتابية	100	ذكور واناث		-	اختبار بعدي	تفوق الطلبة الذين درسوا بالطريقة المعدلة على الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية
4	عزمي 1994	العراق	تعرف اثر أسلوب إكمال القصة في التعبير التحريري لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي	106	ذكور واناث	4,5 شهور	6	سلسلة اختبارات بعدية	تفوق تلامذة المجموعة التجريبية على تلامذة المجموعة الضابطة

ت	اسم الباحث	مكان الدراسة	هدف الدراسة	عدد افراد العينة	جنس العينة	مدة التجربة	عدد الموضوعات	اداة البحث	اهم النتائج
5	الجشعمي 1995	العراق	معرفة أثر الأفلام التعليمية في الأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الإعدادية	162	ذكور واناث	فصل دراسي	8	سلسلة اختبارات بعدية	تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة
6	الراوي 1995	العراق	معرفة أثر الرسوم في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الأول المتوسط	86	ذكور	4 شهور	7	سلسلة اختبارات بعدية	تفوق أسلوب الرسوم الجاهزة على أسلوب المجموعتين الأخريين
7	عطية 1995	العراق	معرفة أثر المطالعة الخارجية في الأداء الإنشائي لدى طالبات المرحلة الإعدادية	62	اناث	فصل دراسي	6	اختبار بعدي	تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة
8	زاير 1997	العراق	تعرف اثر طريقتي التعبير الحر والموجه في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الأدبي	75	اناث	فصل دراسي	9	سلسلة اختبارات بعدية	تفوق المجموعة التي درست بطريقة التعبير الحر، على المجموعة التي درست بطريقة التعبير الموجه

ت	اسم الباحث	مكان الدراسة	هدف الدراسة	عدد افراد العينة	جنس العينة	مدة التجربة	عدد الموضوعات	اداة البحث	اهم النتائج
9	كبة 1998	العراق	معرفة أثر أسلوبين للمناقشة في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العام	99	ذكور	5شهور	14	سلسلة اختبارات بعدية	تفوق أسلوب الندوة والأسلوب الحر على الأسلوب التقليدي
10	الوائلي1999	العراق	معرفة أثر طريقة المناقشة في تدريس الأدب والبلاغة في التحصيل والأداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الأدبي	75	اناث	عام دراسي		سلسلة اختبارات بعدية	تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسنَ الأدب والبلاغة بطريقة المناقشة على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسنَ الأدب والبلاغة بالطريقة التقليدية في التحصيل والأداء التعبيري
11	صالح 1999	العراق	تعرف اثر تلخيص المشاهدات التلفازية في الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الخامس الأدبي	116	ذكور واناث	عام دراسي	10	سلسلة اختبارات بعدية	تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة
12	خليفة 2000	العراق	معرفة أثر الرحلات الميدانية في الأداء التعبيري لتلامذة المرحلة الابتدائية	74	ذكور واناث	فصل دراسي	7	سلسلة اختبارات بعدية	تفوق تلامذة المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للرحلات الميدانية على تلامذة المجموعة الضابطة

ت	اسم الباحث	مكان الدراسة	هدف الدراسة	عدد افراد العينة	جنس العينة	مدة التجربة	عدد الموضوعات	اداة البحث	اهم النتائج
13	المسعودي 2000	العراق	معرفة أثر تدريس مادة المنتخب من الأدب بطريقتي المناقشة والمحاضرة في التحصيل والأداء التعبيري لدى طلبة كلية المعلمين	44	ذكور واناث	فصل دراسي		اختبار بعدي	ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأداء التعبيري لطلبة المجموعتين
14	البرقعاوي 2002	العراق	معرفة أثر المطالعة الخارجية في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة الثانوية	53	اناث	فصل دراسي		اختبار بعدي	تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة
15	العزاوي 2002	العراق	معرفة اثر العرض الضوئي للصور التعليمية في تنمية الاداء التعبيري لطلاب المرحلة المتوسطة	58	ذكور	11 اسبوع	6	سلسلة اختبارات بعدية	تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة
16	العكيدي 2002	العراق	تعرف اثر الموضوعات الثقافية والادبية في الاداء	65	اناث	فصل دراسي	7	سلسلة اختبارات	تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي طالعن موضوعات أدبية

ت	اسم الباحث	مكان الدراسة	هدف الدراسة	عدد افراد العينة	جنس العينة	مدة التجربة	عدد الموضوعات	اداة البحث	اهم النتائج
			التعبيري لطالبات الصف الثاني المتوسط					بعدية	على طالبات المجموعة التجريبية اللواتي طالعن موضوعات ثقافية
17	المرواني 2003	العراق	تعرف اثر عرض المسلسلات بالعربية الفصحى في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط	60	ذكور	10 أسابيع	5	سلسلة اختبارات بعدية	تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق استعمال عرض المسلسلات باللغة العربية الفصحى على المجموعة الضابطة
18	المياحي 2003	العراق	معرفة اثر مشاهدة هذه البرامج والاستماع إليها في الأداء التعبيري لطالبات الصف الثاني المتوسط	80	اناث	3 شهور	5	سلسلة اختبارات بعدية	تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة
19	الفياض 2005	العراق	معرفة أثر اسلوبي تعدد الموضوعات والحر في الاداء التعبيري لطالبات المرحلة الاعدادية	76	اناث	فصل دراسي	30	سلسلة اختبارات بعدية	- تفوق المجموعة التجريبية الاولى على المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة. - عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة

ت	اسم الباحث	مكان الدراسة	هدف الدراسة	عدد افراد العينة	جنس العينة	مدة التجربة	عدد الموضوعات	اداة البحث	اهم النتائج
20	العبادي 2005	العراق	معرفة اثر تقديم موضوعات انشائية جاهزة في الاداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الادبي	49	اناث	12 اسبوع	7	سلسلة اختبارات بعدية	تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن التعبير باستعمال موضوعات انشائية جاهزة على طالبات المجموعة الضابطة

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولا: التصميم التجريبي:

يعرف التصميم أو الأسلوب التجريبي بأنّه تغيُّر متعمَد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو الظاهرة - التي تلون موضوع الدراسة- وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من آثار في هذا الواقع والظاهرة، ويعرف أيضا بأنّه محاولة لضبط المتغيرات التي تؤثر في ظاهرة ما أو واقع ما عدا - المتغير التجريبي - وذلك لقياس أثره في الظاهرة أو الواقع[1]. ولجأ الباحث الى اعتماد تصميم تجريبي ذي ضبط جزئي؛ لملاءمته لظروف البحث الحالي، وهو التصميم العشوائي لمجموعتين، تجريبية وضابطة، والشكل الآتي يوضح ذلك:

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	أسلوب المراحل الخمس	الأداء التعبيري
الضابطة	—	

المقصود بالمجموعة التجريبية: المجموعة التي يتعرض أفرادها للمتغير المستقل (أسلوب المراحل الخمس)، والمجموعة الضابطة: المجموعة التي لا يتعرض أفرادها للمتغير المستقل، ويقصد بالأداء التعبيري: المتغير التابع الذي يقاس بوساطة سلسلة اختبارات بعدية.

---

(1) عدس، محمد عبد الرحيم. المدرسة وتعليم التفكير، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1996، ص820.

ثانياً : مجتمع البحث وعينته :

يتطلب هذا البحث اختيار مدرستين من بين المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين والبنات، في مركز محافظة بغداد، ولما كانت المديريات العامة في بغداد ست مديريات، فقد اختار الباحث المديرية العامة لتربية الرصافة الثالثة، وزار شعبة الإحصاء فيها، فحصل على أسماء المدارس المتوسطة والثانوية التي تتوافر فيها الشروط المطلوبة مثل وجود شعبتين أو أكثر للصف الأول المتوسط، وتوحد موعد الدوام – صباحا أو ظهرا – ووجودها في موقع جغرافي واحد، وقد وجد خمس مدارس للبنين وست مدارس للبنات مستوفية الشروط، ومنها اختار قصدياً متوسطة العراق الجديد للبنين، التي تضم شعبتين للصف الأول المتوسط، ومتوسطة الكوثر للبنات، التي تضم ثلاثة شعب للصف الأول المتوسط، وكان الاختيار القصدي للأسباب الآتية:

1- وجود عدد الشعب الكافي.

2- وجود الرغبة من إدارة المدرستين في التعاون مع الباحث.

3- وجود الرغبة لدى مدرس مادة اللغة العربية ومدرستها في التعاون مع الباحث.

4- قرب المدرستين من بعضهما مما يسهل مهمة الباحث في الانتقال لإكمال إجراءات التجربة.

5- إن طلبة لمدرستين من مستويات اقتصادية واجتماعية وثقافية متقاربة.

ضمت مدرسة العراق الجديد للبنين شعبتين للصف الأول المتوسط هما شعبتا (أ، ب) في حين كان عدد شعب الصف الأول المتوسط فيمدرسة الكوثر للبنات ثلاثة شعب هي (أ، ب، ج)، وقد وزع الباحث عشوائيا أسلوب التدريس على الشعب في كلا المدرستين، ففي مدرسة البنين كان أسلوب المراحل الخمس من نصيب شعبة (ب)، والأسلوب التقليدي كان من نصيب شعبة (أ)، وفي مدرسة

البنات كان أسلوب المراحل الخمس من نصيب شعبة (أ)، والأسلوب التقليدي كان من نصيب شعبة (ج).

بلغ عدد الطلبة في المجموعتين مشتركة (141) طالبا وطالبة، وبواقع (69) طالباً و(72) طالبة، وبعد استبعاد الطلبة المخفقين في المجموعتين، الذين كان عددهم (5) طالب وطالبة في المجموعة التجريبية بواقع طالبين وثلاث طالبات، وفي المجموعة الضابطة (6) طالب وطالبة بواقع ثلاثة طلاب وثلاث طالبات، وبذلك بلغ عدد طلبة المجموعة التجريبية (65) طالباً وطالبة بواقع (32) طالباً و(33) طالبة، وعدد طلبة المجموعة الضابطة (65) طالباً وطالبة بواقع (32) طالباً و(33) طالبة، وقد تم استبعاد نتائج الطلبة المخفقين في الصف الأول المتوسط ضمن عينة البحث، مع إبقائهم في الصفوف حفاظا على سير العملية التعليمية، وجدول (2) يبين ذلك:

جدول (2)

عدد الطلبة في مجموعتي البحث (التجريبية و الضابطة) قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعب	عدد الطلبة قبل الاستبعاد	عدد الطلبةالمخفقين	عدد الطلبة بعد الاستبعاد
التجريبية	ب ذكور	34	2	32
	أإناث	36	3	33
الضابطة	أذكور	35	3	32
	جإناث	36	3	33
المجموع		141	11	130

ثالثا: تكافؤ مجموعتي البحث:

حرص الباحث قبل الشروع بتطبيق التجربة على تكافؤ أفراد مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في عدد من المتغيرات، التي يعتقد إنها تؤثر في نتائج التجربة، وهذه المتغيرات هي:

1- العمر الزمني للطلبة محسوبا بالشهور، ملحق.

2- درجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي للصف السادس الابتدائي.

3- التحصيل الدراسي للآباء.

4- التحصيل الدراسي للأمهات.

5- درجات اختبار الذكاء.

وقد حصل الباحث على البيانات الخاصة بالمتغيرات المذكورة آنفاً من سجل البطاقة المدرسية الخاصة بالطلبة، وسجل الدرجات، بالتعاون مع إدارتي المدرستين، والمرشد التربوي، ومدرسي المادة، باستثناء درجات اختبار الذكاء، فقد حصل عليها بعد تطبيقه لاختبار الذكاء (اختبار رافن)، وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعتي البحث:

1- العمر الزمني للطلبة محسوبا بالشهور:

بعد استخراج المتوسطات الحسابية لأعمار طلبة المجموعتين طلابا وطالبات، واستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين أعمارهم، اتضح أن الفروق ليست بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) إذ كانت القيم التائية المحسوبة اصغر من القيم التائية الجدولية، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في العمر الزمني، وجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والتباين، والقيم التائية (المحسوبة والجدولية) لاعمار طلبة مجموعتي البحث محسوبة بالشهور

نوع التكافؤ	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى (0،05)
					المحسوبة	الجدولية		
طلبة	التجريبية	65	155.138	13.260	0,235	1,96	128	غير دالة إحصائيا

	الضابطة	65	154.630	11.270				
طلاب	التجريبية	32	164.187	9.285	1,247	2.011	62	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	32	161.250	9.557				
طالبات	التجريبية	33	146.363	10.337	0,778	2.011	64	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	33	148.218	8.918				

2- درجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي للصف السادس الابتدائي في للعام الدراسي 2006 – 2007:

بعد استخراج المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعتين طلابا وطالبات، واستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين أعمارهم، اتضح أن الفروق ليست بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) إذ كانت القيم التائية المحسوبة اصغر من القيم التائية الجدولية، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في درجات العام السابق، وجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والتباين، والقيم التائية (المحسوبة والجدولية) لدرجات طلبة مجموعتي البحث في اللغة العربية للعام السابق

نوع التكافؤ	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى (0،05)
					المحسوبة	الجدولية		
طلبة	التجريبية	65	72.461	12.557	1,535	1,96	128	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	65	68.861	14.138				
طلاب	التجريبية	32	67.843	13.128	1,709	2.011	62	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	32	62.468	12.018				
طالبات	التجريبية	33	76.393	10.322	0.638	2.011	64	غير دالة

	الضابطة	33	75.060	13.392	.			إحصائيا

3- التحصيل الدراسي للآباء:

يبدو من جدول (5) أن مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) متكافئتان إحصائيا في التحصيل الدراسي للآباء، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أن قيم (كا2) المحسوبة اصغر من قيم (كا2) الجدولية عند مستوى دلالة (0,05).

جدول (5) تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلبة مجموعتي البحث

نوع التكافؤ	المجموعة	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي					درجة الحرية (❖)	قيمة (كا2)		الدلالة الإحصائية عند مستوى (05،0)
			يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
طلبة	التجريبية	65	14	16	16	12	7	4	0.278	9.49	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	65	15	14	16	12	8				
طلاب	التجريبية	32	7	8	8	5	4	3	0.183	7.82	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	32	8	8	7	6	3				
طالبات	التجريبية	33	7	8	8	7	3	3	0.571	7.82	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	33	7	6	9	6	5				

❖ - دمجت الخليتان (إعدادية أو معهد) و (جامعة فما فوق) في خلية واحدة، لكون التكرار المتوقع فيها اقل من (5) وبذلك أصبحت درجة حرية (3)، وذلك في تكافؤ الطلاب، وفي تكافؤ الطالبات.

4- التحصيل الدراسي للأمهات:

يبدو من جدول (6) ان مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) متكافئتان إحصائيا في التحصيل الدراسي للأمهات، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، إنّ قيم(كا2) المحسوبة اصغر من قيم (كا2) الجدولية عند مستوى دلالة (0,05)

جدول (6) تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلبة مجموعتي البحث

نوع التكافؤ	المجموعة	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي					درجة الحرية (◆)	قيمة (كا2)		الدلالة الإحصائية عند مستوى (0،05)
			تقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
طلبة	التجريبية	65	12	16	15	13	9	4	0.334	9.49	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	65	12	16	17	13	7				
طلاب	التجريبية	32	3	8	8	7	5	3	0.211	7.82	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	32	5	8	9	6	4				
طالبات	التجريبية	33	8	8	7	6	4	3	0.266	7.82	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	33	7	8	8	7	3				

5- مستوى الذكاء:

لمعرفة تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في هذا المتغير، استعان الباحث باختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (Raveh,1983)، وهو اختبار غير لفظي، صممه رافن Revah في إنجلترا، ويتكون من صورةتضم 60 بنداً تصلح لمستويات عمرية مختلفة، عبارة عن مجموعة من الأشكال ذات التصميم الهندسي بينها جزء ناقص، والمطلوب من المفحوص أن يتعرف هذا الجزء الناقص ويحدده من بين عدد آخر من الأشكال للإجابة الصحيحة، وتتزايد صعوبة البنود تدريجيا حتى نهاية الاختبار. وتنقسم مجموعة البنود الـ 60 على خمس مجموعات فرعية، كل مجموعة تتكون من 12 مصفوفة أو 12 بنداً. وطبق الباحث اختبار

◆ - دمجت الخليتان (إعدادية أو معهد) و (جامعة فما فوق) في خلية واحدة، لكون التكرار المتوقع فيها اقل من (5) وبذلك أصبحت درجة حرية (3)، وذلك في تكافؤ الطلاب، وفي تكافؤ الطالبات.

الذكاء قبل البدء بالتجربة ضمن عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة)، وبعد إتمام الاختبار وتصحيحه، استخرج المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعتين طلابا وطالبات، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين أعمارهم، اتضح أن الفروق ليست بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) إذ كانت القيم التائية المحسوبة اصغر من القيم التائية الجدولية، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في درجات العام السابق، وجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والتباين، والقيم التائية (المحسوبة والجدولية) لدرجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار الذكاء

نوع التكافؤ	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى (0،05)
					المحسوبة	الجدولية		
طلبة	التجريبية	65	35.923	8.201	1,39	1,96	128	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	65	33.969	7.818				
طلاب	التجريبية	32	35.031	7.013	1,774	2.011	62	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	32	31.875	7.218				
طالبات	التجريبية	33	36.787	9.235	0.372	2.011	64	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	33	36.000	7.945				

رابعاً: ضبط المتغيرات المتعلقة بالموقف التجريبي:

فضلا عما حصل التثبت منه في إجراءات التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) حرص الباحث قدر الامكان تفادي اثر عدد من المتغيرات الدخيلة في سير التجربة استناداً إلى ما أكدته الأدبيات والدراسات النفسية والتربوية من تعقد الظاهرة التربوية، مما يجعل ضبط العوامل والمتغيرات المحيطة

بها عملية صعبة وغير دقيقة، ولتلافي ذلك والتقليل من اثر تلك العوامل ؛ لجأ المربون إلى الاستعانة بالمجموعات الضابطة، وبالوسائل الإحصائية لتحقيق أعلى درجة ممكنة للتكافؤ بين مجموعتي البحث[1].

ومن هذه العوامل التي حاول الباحث ضبطها والسيطرة عليها قدر الإمكان ما يأتي:

1- الحوادث المصاحبة:

لم يتعرض أحد من أفراد مجموعتي البحث، إلى أي ظرف طارئ، او حادث يعوق سير عملية التجربة، ويؤثر في المتغير التابع بجانب اثر المتغير المستقل - وان وافق أن حدث مثل ذلك - فهو قد حدث بصورة شملت جميع أفراد مجموعتي البحث، مثل العطل، أو توقف الدوام لأسباب أمنية، لذا أمكن تفادي اثر هذا العامل.

2- التسرب التجريبي:

المقصود به ترك احد أفراد العينة أو غيابه لمدة طويلة، أو انتقاله إلى مدرسة ثانية في إحدى المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في أثناء مدة حدوث التجربة، ما قد يوثر ذلك في متوسط التحصيل. ولم يتعرض أفراد مجموعتي البحث لمثل هذه الظروف، باستثناء حالات الغياب التي تعرضت لها مجموعتي البحث بنسب ضئيلة، وفي مستوى واحد تقريباً.

3-النضج:

لم يتعرض أفراد مجموعتي البحث لأثر هذا العامل ؛ لان مدة التجربة كانت واحدة لمجموعتي البحث، إذ كانت فصلا دراسيا كاملا، بدأت بتاريخ

---

(1) الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم . الاختبارات والمقاييس النفسية ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، 1974، ص144.

الاثنين 1/ 10 / 2007، وأنهيت بتاريخ الاثنين 14 / 1 / 2008، علما أن للتصميم التجريبي الذي اعتمد عليه الباحث من استعمال مجموعتين (تجريبية، وضابطة) دورٌ في أن ما يحدث من نمو في أثناء مدة التجربة، سيكون متساوياً بين أفراد مجموعتي البحث.

4- الفروق في اختيار أفراد العينة:

لقد تم تفادي اثر هذا العامل من طريق إجراءات التكافؤ بين أفراد مجموعتي البحث، في خمسة متغيرات هي (العمر الزمني، ودرجات اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، وتحصيل الآباء الدراسي، وتحصيل الأمهات الدراسي، ودرجات اختبار مستوى الذكاء) التي يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل اثر في المتغير التابع، فضلا عن تجانس أفراد مجموعتي البحث في النواحي الاجتماعية والثقافية إلى حد ما ؛ لانتمائهم إلى بيئة اجتماعية واحدة.

5- أداة القياس:

استعملت إدارة موحدة للمجموعتين وهي سلسلة اختبارات بعدية صححت بالاعتماد على محكات تصحيح الهاشمي.

6- اثر الإجراءات التجريبية:

من اجل حماية التجربة من عدد من الإجراءات التجريبية التي يمكن أن تؤثر في المتغير التابع، عمل الباحث على الحد من اثر هذا العامل في سير التجربة، وتمثل ذلك في:

أ- سرية البحث: حرص الباحث على سرية البحث من خلال الاتفاق مع إدارتي المدرستين، ومدرسي مادة اللغة العربية على عدم إخبار الطلبة بطبيعة البحث، وهدفه ؛ لكي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها.

ب- المادة الدراسية: كانت المادة الدراسية المحددة للدراسة موحدة

لمجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة)، إذ كان عدد الموضوعات خمسة موضوعات تعبيرية لكل مجموعة.

خامسا: تحديد المادة العلمية (موضوعات مادة التعبير):

التعبير ليس له مادة محددة يلتزم بها المدرسون، وإنما هناك توجيهات عامة وضعتها وزارة التربية تؤكد أهمية هذه المادة ولكنها لم تقدم موضوعات مقررة يختار منها المدرسون وألزمتهم إعطاء ما لا يقل عن ثمانية موضوعات خلال العام الدراسي.

واعد الباحث استبانة ضمت (12) موضوعا تعبيريا، توزعت بين الوظيفي والإبداعي، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لاختيار (5) موضوعات في كل درس موضوع واحد. وكانت الموضوعات على النحو الآتي:

1- قال الشاعر:

بلادي وان جارت عليَّ عزيزة   أهلي وان ضنّوا عليَّ كِرام

2- لجهاز "الستلايت" جوانب عديدة تؤثر في ثقافة الفرد سلباً وإيجاباً. تكلمي على ذلك.

3- قال الرسول محمد (صلى الله عليه واله وسلم) "الجنة تحت أقدام الأمهات".

4- قال الإمام علي (عليه السلام): "اعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً، واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً".

5- "تتألف زهور الحكمة والمعرفة من واحة الكتاب الخضراء".

سادسا: إعداد الخطط التدريسية:

يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلبته لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وتضم هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها. ولما كان إعداد

الخطط التدريسية يعد واحدا من متطلبات التدريس الناجح فقد اعد الباحث خططا تدريسية لموضوعات التعبير التي ستدرس في التجربة، وعلى وفق أسلوب المراحل الخمس بالنسبة الى طلبة المجموعة التجريبية، وعلى وفق الأسلوب التقليدي فقط بالنسبة الى طالبات المجموعة الضابطة، وقد عرض الباحث نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تدريس اللغة العربية وطرائق التدريس لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة وفي ضوء ما أبداه الخبراء أُجريت بعض التعديلات اللازمة عليها، وأصبحت جاهزة للتنفيذ.

ومرت الخطط التدريسية المعدة على وفق المراحل الخمس لطلبة المجموعة التجريبية بما ياتي:

1- مرحلة ما قبل الكتابة:

وفي هذه المرحلة تحصل عملية التهيئة للكتابة، ويشير بعض الباحثين الى أنّ 70٪ من وقت الكتابة ينبغي أن يصرف في هذه المرحلة التي تضم المراحل الجزئية الآتية:

أولاً: اختيار الموضوع: الحرية في اختيار الموضوع تساعد الطالب على الكتابة في الموضوعات التي يميل إليها، ويرغب في الكتابة عنها.

ثانياً: تحديد الغرض من الكتابة: وهذه المرحلة بمكان الحافز الذي يوجه الطالب للكتابة، إذا ما حدد هدفا يسعى للوصول إليه.

ثالثاً: كتابة قائمة بالأفكار الرئيسة للموضوع: وهذه المرحلة عبارة عن شحذ للفكر، إذ يكتب الطالب جميع الأفكار التي ترد إليه وترتبط بالموضوع الذي اختاره على هيئة نقاط، من دون النظر في ترتيبها.

رابعاً: مراجعة قائمة الأفكار وترتيبها: يرجع الطالب في هذه المرحلة الى الأفكار التي كتبها، ويراجعها ويرتبها وينظمها، بحسب ما يأتي:

(المقدمة، وصلب الموضوع، والخاتمة)، ويضع كل فكرة تحت ما يناسبها، ويمكن أن يغير في الأفكار، فضلاً عن الإضافة أو الحذف بحسب ما يراه مناسباً.

2- مرحلة الكتابة الأولية:

وتسمى هذه المرحلة بمرحلة المسوّدة، وفيها يذكر الطلبة اهتماماتهم في توليد الأفكار وكتابة الجمل المعبرة، من طريق الاستعانة بالقائمة التي كتبوها في المرحلة السابقة، من دون النظر في الأخطاء الإملائية أو النحوية أو الأسلوبية، وتضم المراحل الجزئية الآتية:

أولاً: كتابة المسوّدة الأولية: إذ يكتب الطلبة مسوّدة أولية للموضوع، استنادا إلى ما دونوه من أفكار، ويراعي فيها الطلبة تسلسل الأفكار، وانتقالهم فيها من فكرة الى أخرى بنحوٍ منطقي وسليم.

ثانياً: كتابة مقدمة للموضوع: يركز الطلبة في هذه المرحلة على كتابة مقدمة للموضوع تكون بمثابة المدخل له وتبرز أهميته، وتهيئ القارئ وتجذب انتباهه، وتعرفه بالموضوع المكتوب.

ثالثاً: كتابة خاتمة مناسبة للموضوع: ينهي الطلبة كتاباتهم بخاتمة تلخص الموضوع، ويُذكر فيها للقارئ ما ورد في الموضوع من أفكار، وفي الغالب تضم رأياً أو نصيحة.

3- مرحلة المراجعة:

وفي هذه المرحلة يراجع الطلبة الأفكار والجمل التي دونوها في الكتابة الأولية (المسودة)، وتضم المراحل الجزئية الآتية:

أولاً: قراءة المسودة قراءة ذاتية متأنية تساعد الطالب على اكتشاف الأخطاء وتبين الخلل في ترتيب الجمل أو العبارات التي كتبها.

ثانياً: تبادل الدفاتر بين الطلبة، ليقرأ كل طالب الموضوع الذي كتبه زميله ووضع الملاحظات التي رآها مناسبة، والمقترحات التي يقترحها.

ثالثاً: إجراء التعديلات على وفق ما يلحظه الطالب نفسه أو ما لحظه زميله، بالتقديم أو التأخير أو الحذف أو الإضافة.

رابعاً: إعادة كتابة المسودة وتنظيمها بعد التعديلات التي أجريت عليها.

4- مرحلة التصحيح:

يركز الطلبة في هذه المرحلة على عملية الإخراج، وتصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية والأسلوبية، وتضم المراحل الجزئية الآتية:

أولاً: مراجعة المسودة بعد إجراء التعديلات.

ثانياً: التركيز على الأخطاء الإملائية والنحوية والأسلوبية.

ثالثاً: تبادل الكراسات لإجراء التصحيحات الإملائية والنحوية والأسلوبية.

5- مرحلة النشر:

بعد أن تحصل مراجعة الكتابة الأولية وتصويب الأخطاء، يحاول الطلبة في هذه المرحلة إخراج التعبير في شكله الأخير ونشره، وتضم المراحل الجزئية الآتية:

أولاً: كتابة الموضوع في شكله النهائي (المبيّضة).

ثانياً: نشر الموضوع بحسب الهدف أو الغرض المحدد في المرحلة الأولى.

ثالثاً: تحصل عملية النشر بقراءة موضوعين أو أكثر بحسب الوقت، ويكون الاختيار والترشيح للموضوع الذي يُقرأ من الطلبة أنفسهم.

سابعا: أداة البحث (تصحيح موضوعات التعبير التحريري):

- محكات التصحيح:

اعتمد الباحث محكات تصحيح جاهزة لتصحيح كتابات طلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة لتكون أداة لقياس ادائهم التعبيري، لأهمية ذلك في

الوصول الى نتائج دقيقة، وللحد من الذاتية التي تتصف بها اختبارات اللغة لاسيما التعبير، وتجعل مجموعة من المصححين قد يختلفون في تقدير الدرجة عند تصحيحهم موضوعا تعبيريا موحدا، والمحكات التي اعتمدها الباحث في بحثه الحالي هي محكات تصحيح الهاشمي التي بناها الباحث عبد الرحمن الهاشمي عام 1994، وقد اعتمد الباحث هذه المحكات للأسباب الآتية:

1- إنّ المحكات حديثة نسبيا فقد بنيت عام 1994.

2- استعملت في كثير من الدراسات السابقة التي تناولت الأداء التعبيري.

3- بنيت من اجل قياس الأداء التعبيري.

4- تتسم بالصدق والثبات.

5- موافقة عدد من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها على استعمالها لأغراض البحث الحالي.

- ثبات التصحيح:

من اجل إجراء ثبات التصحيح على وفق محكات التصحيح المعتمدة في البحث الحالي، صحح الباحث كتابات (30) طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول المتوسط من مجتمع البحث نفسه، في الموضوع الآتي:

- " وطني " ماذا تعني لك هذه الكلمة ؟

وقد استخرج الباحث الثبات من طريق الاتفاق عبر الزمن، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل الثبات بين محاولتي الباحث عبر الزمن (0.85)، وكانت المدة بين المحاولتين عشرة أيام وهي مدة مناسبة. ويعد معامل الثبات هذا جيدا، لان الاختبارات غير المقننة إذا بلغ معامل ثباتها (60، 0) فأكثر تعد جيدة[1].

(1) Hedges , W.B. Teaching and Evaluation for the Sciences , 1966. p:22.

- كيفية التصحيح:

بعد انتهاء طلبة مجموعتي البحث من كتابة الموضوع المحدد، وجمع الدفاتر، يجري التصحيح في خارج الصف وفقا لمحكات التصحيح المعتمدة والموضحة فقراتها للطلبة قبل الكتابة في الموضوع الأول، ويتولى الباحث التصحيح بنفسه بعد استلام الدفاتر من مدرس المادة ومدرستها، ويبدأ بقراءة كتابات الطلبة لتحديد الحد الأعلى من الأخطاء وفقا لمحكات التصحيح، ويوزع الدرجة عليها.

وقد اعتمد الباحث أسلوب التصحيح المرمز في عملية تصحيح كتابات الطلبة، لأنه ينمي النشاط الذهني لهم، والبحث عن الصواب بأنفسهم، ولان الغاية من التصحيح إصلاح المعبر وليس إصلاح التعبير، ومن المبادئ المقررة الثابتة " لا خير في إصلاح لا يدرك الطالب أساسه، ولا في صواب لا يكتبه الطالب بنفسه " [1]. فضلا عن إثبات نجاح هذا الأسلوب بالتجربة إذ أثبتت دراسة الهاشمي (1994) جدواه في تصحيح التعبير التحريري لدى طلبة المرحلة الثانوية، وكذلك أثبتت جدواه دراسة زاير (1997) ودراسات أخرى.

وقد اتفق الباحث مع طلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة عن طريق مدرس المادة ومدرستها قبل كتابة الموضوع الأول على رموز معينة، منها:

م = خطأ إملائي.

ن = خطأ نحوي.

خ = خطأ في الخط.

غ = فكرة مغلوطة.

ك = ركاكة في الأسلوب.

---

(1) ابراهيم، عبد العليم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط7، مصر، 1973، ص167.

ق = خطأ في علامات الترقيم.

ل = خطأ لغوي.

ع = خطأ عامي.

ط = خطأ علمي.

وبعد إعادة الدفاتر مصححة في درس التعبير التالي يؤكّد على الطلبة ضرورة البحث عن الصواب وكتابته للإفادة منه في كتابة الموضوعات اللاحقة، وقبل الشروع بتصحيح الموضوع الجديد يراجع الباحث أخطاء الطلبة في الموضوع السابق ومحاولتهم تصويبها.

ثامنا: الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه:

1- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين.

2- مربع كاي (كا2).

3-معامل ارتباط بيرسون.

الفصل الرابع : نتائج البحث

1- الفرضية الأولى :

استعمل الباحث الاختبار التائي (T-test) للتثبت من هذه الفرضية ، ولتعرف الفرق الإحصائي بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين، وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

نتائج الاختبار التائي بين درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
الضابطة	65	68.846	13.051	128	4.596	1.96	دالة عند مستوى 0.05
التجريبية	65	57.353	15.363				

يتضح من جدول (8) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (128) بين متوسطي درجات الأداء التعبيري لطلبة مجموعتي البحث ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (4.596) اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96) وتؤدي هذه النتيجة الى رفض الفرضية الصفرية الأولى.

2- الفرضية الثانية :

استعمل الباحث الاختبار التائي (T-test) للتثبت من هذه الفرضية ، ولتعرف الفرق الإحصائي بين متوسطي الأداء التعبيري لطلاب المجموعتين، وجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

نتائج الاختبار التائي بين درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
الضابطة	32	66.125	13.331	62	3.093	2.011	دالة عند مستوى 0.05
التجريبية	32	55.125	15.067				

يتضح من جدول (9) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (62) بين متوسطي الاداء التعبيري لطلاب مجموعتي البحث، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (3.093) اكبر من القيمة التائية الجدولية (2.011)، وتؤدي هذه النتيجة الى رفض الفرضية الصفرية الثانية.

3- الفرضية الثالثة:

استعمل الباحث الاختبار التائي (T-test) للتثبت من هذه الفرضية، ولتعرف الفرق الإحصائي بين متوسطي الأداء التعبيري لطالبات المجموعتين، وجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

نتائج الاختبار التائي بين درجات طالبات المجموعة ودرجات التجريبية طالبات المجموعة الضابطة

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
الضابطة	33	71.484	12.407	64	3.454	2.011	دالة عند مستوى 0.05
التجريبية	33	59.515	15.568				

يتضح من جدول (10) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (64) بين متوسطي درجات الأداء التعبيري لطالبات مجموعتي البحث، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (3.454) اكبر من القيمة التائية الجدولية (2.011)، وتؤدي هذه النتيجة الى رفض الفرضية الصفرية الثالثة.

4- **الفرضية الرابعة:**

استعمل الباحث الاختبار التائي (T-test) للتثبت من هذه الفرضية ولتعرف الفرق الإحصائي بين متوسطي الأداء التعبيري لطلاب المجموعة التجريبية وطالباتها، وجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

نتائج الاختبار التائي بين درجات طلاب المجموعة التجريبية وطالباتها

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	32	66.125	13.331	63	1.679	2.011	غير دالة عند مستوى 0.05
إناث	33	71.484	12.407				

يتضح من جدول (11) عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (63) بين متوسطي الاداء التعبيري لطلاب المجموعة التجريبية وطالباتها، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (1.679) اقل من القيمة الجدولية (2.011)، وتؤدي هذه النتيجة الى قبول الفرضية الصفرية الربعة.

تفسير النتائج:

أولاً:

أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست مادة التعبير باستعمال أسلوب المراحل الخمس على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها ولكن باستعمال الأسلوب الاعتيادي (التقليدي)، وهذا التفوق قد يعزى إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:

1- إن تدرج الطلبة في الكتابة عبر مراحل خمس تضم كل منها خطوات وعمليات متنوعة ساعد على تقدمهم في التعبير الكتابي.

2- إن إعطاء الحرية للطلبة في اختيار الموضوع ساعد على تنمية الأداء التعبيري.

3- إن لعب الدور أي تقمص الطالب شخصية الكاتب الحقيقي في أثناء درس التعبير، إذ هو يخطط ويصحح وينشر موضوعه، ساعد على إدراك الطالبة أهمية التعبير الكتابي، وبالنتيجة زيادة الأداء التعبيري.

4- إن استعمال المراحل الخمس مع الطلبة يُنمي في أنفسهم الرغبة والدافعية للتعلم وتشجيعهم في الميل نحو المتابعة لدروسهم الأمر الذي يزيد من قدرتهم على التعبير.

5- إن ممارسة الطلبة لنوعين من النقد: الأول النقد الذاتي لما كتبه الطالب نفسه، والآخر نقد الطالب لما كتبه زميله من طريق تبادل ادوار المراجعة والتقويم للمنتج الذاتي، مما زاد من أداء الطلبة التعبيري.

6- إن أسلوب المراحل الخمس يعمل على إطلاق طاقات الطلبة النشاطية فيشركون معظم حواسهم في عملية التعلم مما زاد من قدرتهم على التعبير.

7- إن أسلوب المراحل الخمس يساعد على إبقاء المعلومات مدة أطول في أذهان الطلبة لأنهم يتعلمون من طريق بذل الجهود الذاتية، مما زاد في القدرة التعبيرية لديهم.

8- إن أسلوب المراحل الخمس يتيح فرصة لمشاركة اكبر عدد ممكن من الطلبة في الدروس، وبذلك فهو يشجع الجميع على الإقبال على عملية التعلم.

9- قد تكون الموضوعات التي درست في التجربة مما يلائم تدريسها أسلوب المراحل الخمس اكثر من الأسلوب الاعتيادي.

10- ان المراحل الخمس علاج ناجح للطلبة الذين يغلب عليهم الخجل والتهيب ويميلون الى العزلة والانطواء.

11- إن أسلوب المراحل الخمس يتميز بتوافر عناصر الدراسة والتربية والفن، بما يوفر وسيلة مهمة في تنمية الروح الجماعية في نفوس الطلبة وهذا بحد ذاته يعد هدفا تربويا مهما له انعكاساته المستقبلية في حياة الطلبة.

ثانيا:

أن نتيجة تحليل الفرضية الصفرية الرابعة أظهرت عدم وجود فرق بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية وطالباتها أي انه لم يكن هناك اثر للجنس في التحصيل سواء أ كان ذكراً أم أنثى ويعتقد الباحث أن السبب في هذه النتيجة يعود إلى أن طبيعة المادة أي مادة التعبير لا تتأثر بطبيعة الجنس، والسبب الآخر هو أنهم تلقوا المادة نفسها بالطريقة نفسها.

الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات:

في ضوء ما تقدم يمكن للباحث أن يستنتج ما يأتي:

1- أن استعمال أسلوب المراحل الخمس في تدريس مادة التعبير لطلبة الصف الأول المتوسط يزيد من أدائهم التعبيري.

2- صلاحية استعمال أسلوب المراحل الخمس لكلا الجنسين (الذكور والإناث) لدى طلبة الصف الأول المتوسط عند تدريس مادة التعبير.

3- يساعد أسلوب المراحل الخمس الطلبة على إدراك أهمية مادة التعبير في نموهم اللغوي.

4- أدى الطلبة ما مطلوب منهم في أثناء إتباع المراحل الخمس بكل سعادة وشوق ونشاط وحيوية، وتفاعل الكثير منهم مع المراحل بنحو جيد.

5- إن أسلوب المراحل الخمس يعمل على إطلاق طاقات الطلبة ويحفز نشاطهم، ويعمل على إشراك اكثر من حاسة واحدة في عملية التعلم.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصل إليها الباحث فإنه يوصي بما يأتي:

1- اطلاع تدريسي مادة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة على خطوات أسلوب المراحل الخمس لاستعمالها في تدريس مادة التعبير.

2- ضرورة تأكيد التربويين أهمية معرفة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة على أسلوب المراحل الخمس.

3- تضمين مناهج طرائق تدريس اللغة العربية في أقسام اللغة العربية في كليات التربية، وكليات التربية الأساسية، ومعاهد إعداد المعلمين

والمعلمات أهمية استعمال أسلوب المراحل الخمس.

4- طباعة كراس خاص بمدرسي اللغة العربية ومدرساتها يضم شرحاً عن موضوعات بأسلوب المراحل الخمس وكيفية استعماله في داخل الصف للموضوعات التي يراد تدريسها بهذا الأسلوب.

5- وضع دليل لتدريس مادة التعبير في المرحلة المتوسطة.

المقترحات:

استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في فرع آخر من فروع اللغة العربية.

2- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات تابعة أخرى مثل التفكير، والثقة بالنفس، والاتجاه نحو المادة، وغيرها.

3-إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للموازنة بين اثر أسلوبي المراحل الخمس والمواقف التعليمية.

المصادر

- آل ياسين، محمد حسين. **مبادئ في طرق التدريس العامة**، ط2، المطبعة العصرية للطباعة والنشر، لبنان، صيدا، ب.ت.
- ابراهيم، عبد العليم . **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، ط7، مصر، 1973.
- احمد، محمد عبد القادر. **طرق تعليم التعبير**، ط 1، مكتبة النهضة المصرية، 1980.
- الامين، شاكر محمود. **أصول تدريس المواد الاجتماعية**، مطبعة وزارة التربية، بغداد، 1992.
- البجة، عبد الفتاح حسن. **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2005.
- البرازي، مجد محمد البكيز. **التعبير الوظيفي**، ط1، مكتبة الرسالة الحديثة، عمان، 1989.
- البرقعاوي، جلال عزيز، " **أثر المطالعة الخارجية في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة الإعدادية** "، جامعة بابل، ، كلية التربية، 2002. (رسالة ماجستير غير منشورة)
- البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس. **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، 1977.
- الجشعمي، مثنى علوان. " **اثر استخدام الافلام التعليمية في الاداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الإعدادية** "، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 1995. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)

- الجندي، أنور. **اللغة العربية بين حماتها وخصومها**، مطبعة الرسالة، القاهرة، مصر، ب.ت.
- الحلاق، علي سامي علي. اللغة والتفكير الناقد. **أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
- خليفة، عبد المهيمن احمد. **اثر الرحلات الميدانية في الاداء التعبيري لطلبة المرحلة الابتدائية**، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2000. (رسالة ماجستير غير منشورة)
- خمايسة محمد خير إبراهيم، " **أثر تزويد طلبة الصف الثالث الإعدادي بمهارات التعبير الكتابية في قدراتهم التعبيرية** "، جامعة اليرموك، كلية التربية، الأردن، 1988. (رسالة ماجستير غير منشورة)
- الدليمي، طه علي حسين والوائلي، سعاد عبد الكريم. **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، دار الشروق للطباعة والنشر، عمان، 2005.
- دندش، فايز مراد. **اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس**، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، 2003.
- الراوي، احمد بحر هويدي. **اثر استعمال التقنيات التعليمية في الاداء التعبيري لدى طلاب المرحلة المتوسطة**، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 1994. (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- الرحيم، احمد حسن. **أصول تدريس اللغة العربية والتربيةالدينية**، مطبعة الآداب، النجف، 1971.
- زاير، سعد علي. **اثر طريقتي التعبير الحر والموجه في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة الإعدادية**، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 1997. (رسالة ماجستير غير منشورة)

- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم. **الاختبارات والمقاييس النفسية**، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 1974.
- سمك، محمد صالح. **فن تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**، ط3، مكتبة الانجلو المصرية، 1969.
- السيد، محمود أحمد. **في طرائق تدريس اللغة العربية**، جامعة دمشق، سورية، ب.ت.
- شحاتة، حسن. **النشاط المدرسي. مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه**، ط3، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1994.
- شحاتة، حسن. **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط4، الدار المصرية اللبنانية، 2000.
- الشكرجي، محمد. **فلسفة التربية والتعليم**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1976.
- صالح، رحيم علي. **اثر تلخيص المشاهدات التلفازية في الأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد، 1999. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)
- طميش، حامد جويد. **نحن والإنشاء**، مجلة المعلم الجديد، ج4، المجلد 1ـ 2، بغداد، 1958.
- العادليّ، شاكر غني، **التنبيه على الخطأ الشائع والصواب الضائع**، بغداد، ط1، 2007.
- عاشور، راتب قاسم، ومحمد فؤاد الحوامدة. **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للطباعة والنشر، 2003.

- العبادي، صفاء وديع عبد السادة. **أثر تقديم موضوعات إنشائية جاهزة في الاداء التعبيري لطالبات الصف الخامس الأدبي**، جامعة القادسية، كلية التربية، 2005. (رسالة ماجستير غير منشورة)
- عبد المولى، محمد علاء الدين. **وجهة نظر في واقع اللغة العربية**، الحوار المتمدّن، ع1475، 2006/2/28. Almoula 62@ hotmail.com
- عبد الهادي، نبيل، وعبد العزيز أبو حشيش، وخالد عبد الكريم بسندي. **مهارات في اللغة والتفكير**، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، 2005.
- عدس، محمد عبد الرحيم. **المدرسة وتعليم التفكير**، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1996.
- العزاوي، ايناس. " **اثر العرض الضوئي للصور التعليمية في تنمية الاداء التعبيري لطلبة المرحلة المتوسطة**، جامعة ديالى، كلية المعلمين، 2002. (رسالة ماجستير غير منشورة)
- عزمي، جنان صبحي عزيز. **اثر القصص المبتورة في التعبير التحريري لدى تلامذة المرحلة الابتدائية**، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 1994 (رسالة ماجستير غير منشورة).
- عطية، محسن علي. " معرفة أثر المطالعة الخارجية في الأداء الإنشائي لدى طالبات المرحلة الإعدادية "، **مجلة كلية التربية**، جامعة بابل، 1995.
- ـــــ. **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 2008.

- العكيدي، نوال قاسم. **اثر المقروء الثقافي والأدبي في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط**، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2002. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الفياض، تماضر حميد مهدي. **أثر أسلوبي تعدد الموضوعات والحر في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية**، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، 2005. (رسالة ماجستير غير منشورة)
- فيتوري، شاوي. تجربة في طرق إثارة الدافع للقراءة، ترجمة محمد مصطفى، **مجلة مستقبل التربية**، ع2، 1977.
- قطامي، نايفة. **مهارات التدريس الفعال**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 2004.
- كبة، نجاح هادي جواد، " **أثر أسلوبين للمناقشة في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العام** "، جامعة بغداد، كلية التربية، 1998. (رسالة دكتوراه غير منشورة)
- مدكور، علي احمد. **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1984.
- ـــــ. **تدريس فنون اللغة العربية**، القاهرة، دار الفكر العربي للنشر، 2000.
- مردان، نجم الدين علي، وفاضل مصطفى الساقي. **التنمية اللغوية للطفل في السنوات المبكرة**، بغداد، 1990.
- المرواني، عمار. " **اثر المسلسلات باللغة العربية الفصحى في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط** "، جامعة ديالى، كلية التربية، 2003. (رسالة ماجستير غير منشورة)

- المسعودي، أسماء كاظم فندي. **اثر استعمال القصص المصورة في تحصيل طلبة الصف الخامس الابتدائي في مادة التعبير التحريري،** جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 1995. (رسالة ماجستير غيرمنشورة)
- منصور، عبد المجيد سيد احمد. **سيكولوجية الوسائل التعليمية ووسائل تدريس اللغة العربية،** 1995(رسالة ماجستير غير منشورة)
- المياحي، إيمان إسماعيل عايز. **اثر الاستماع للبرامج الأدبية والسياسية ومشاهدتها في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط،** جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2003. (رسالة ماجستير غيرمنشورة)
- النعواشي، قاسم صالح. اللغة مرآة الفرد والأمة – أبحاث في اللغة، **مجلةالنبأ**، العدد 7/ آيار / 2004.
- الهاشميّ، عابد توفيق. **مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية،** ط1، مؤسسة الرسالة بيروت ـ لبنان، 2006.
- الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي. **اثر أساليب التصحيح التعبيري في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة الإعدادية،** جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 1994 (أطروحة دكتوراه غير منشورة)
- ـــــــ. **التعبير، فلسفته، اسسه،** ط1، دار الكتاب الحديثة، عمان، 2005.
- الوائلي، سعاد عبد الكريم. **" اثر الحوار والاستقصاء عند تدريس البلاغة في التحصيل والاداء التعبيري لطالبات الصف الخامس الأدبي"**، جامعة بغداد، كليةالتربية / ابن رشد، 1999 م. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)

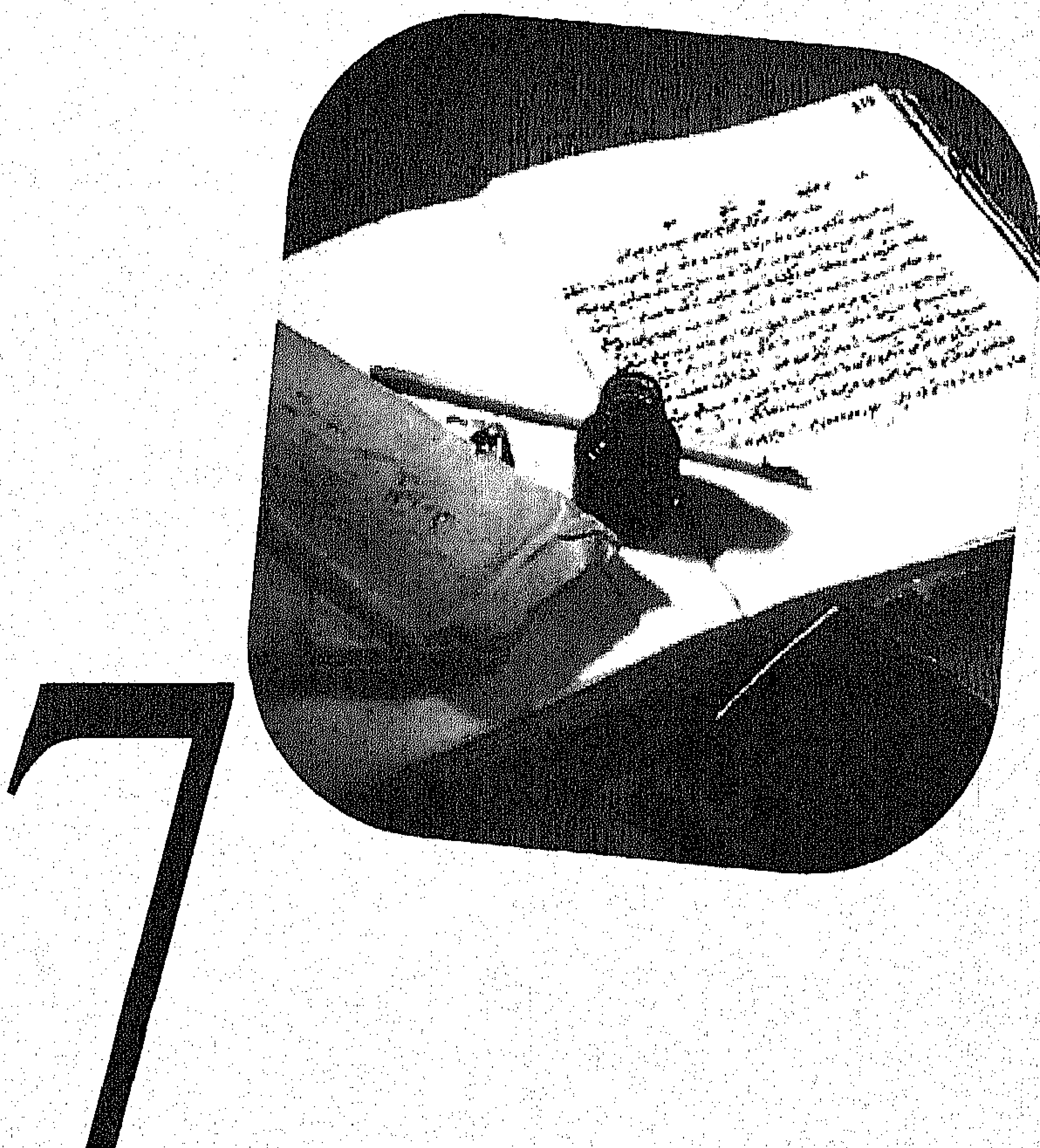
- وزارة التربيـة. **تطـور التربيـة في العـراق** (التقريـر الـوطني للجمهوريـة العراقية، اللجنة الوطنية للتربيـة والثقافـة والعلوم) الـدورة (45) مطبعـة وزارة التربية رقم (1) بغداد، العراق، 1996م.

- Ashorndy‹ Oxford. **Advanced Learners Dictionary of Current English‹** Great Britain: Oxford University Press‹ 1974.
- Calkins,L.M. **The Art of Teaching Writing‹** Porstmouth‹ NH: Heinemann, 1986.
- Ferguson‹ C. **Arabic language Encyclopedia‹** britanico‹ 1971.
- Gunning, Thomas,G. **Creating reading instruction all children Toronto**:Allyn and Bacon‹ 1996.
- Hall‹ Jamice‹ k‹ **Evaluting and improving written exression**: a practical Guidefor teachers. secondedition‹ Bston‹ Alln and Bacon Lnc‹1988.
- Hedges‹ W.B. **Teaching and Evaluation** for the Sciences‹ 1966.
- Horace‹ B. **Acomprehensive Dictionary** Terms First Edition Printed in U.S.A. 1958.
- Prochnow‹ Glenn. **An Analvsis of Selected Personal Character‹**Abstracts International‹ 1971.

- Reading-Language **Arts Framework for California Public Schools**, The National Assessment of Educational Progress, (NAEP)، 1999.
- Tompkins, Gail.E. **Literacy for the 21st century: A balanced approach**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 1997,

النشأة اللغويّة عند الفرد والمجتمع
نهج البلاغة أنموذجًا

الدكتور. نعمة دهش فرحان الطائيّ



7

النشأة اللغويّة عند الفرد والمجتمع

نهج البلاغةِ أنموذجًا

حين دراسة وظيفة أية لغة من اللغات يمكننا الانطلاق من مظهرين: احدهما، في عدِّ اللغة وسيلة تواصل؛ لتمكين الأفراد من تبادل المعلومات بعضهم مع بعض، وهذا المظهر واقعيّ، يمكن إدراكه بسهولة؛ لأنَّهُ المظهر الأكثر تلمسًا في اللغة، ومن شأن الاهتمام به في المقام الأوّل أن يقودنا إلى الحديث عن المظهر الأخر: الجماعات اللغويّة؛ لأنَّها جماعات بينها تفاهم لغويّ، يمكن ربطه بعناصر اجتماعيّة أُخرى كمستوى العيش والسكن والنشاط المهنيّ..وسواها، وفي هذا المستوى تنجز الدراسات السُّوسيولسانيّة (اللغويات الاجتماعيّة)، الخاصة باللغة والتواصل.

وهذه الوظيفة مهمة جداً في دراستنا، ولكننا سنتحدث عنها في الفصل الرابع من هذه الدراسة إنْ شاء الله تعالى. أمّا في هذا الفصل فسنتناول المظهر الثاني من وظيفةاللغة، الذييقدم لنا تصوراً أكثر شموليّة من المظهر الأوّل؛ لأنَّ اللغة إنْ كانت تَصلحُ للتواصل فهي تصلح أيضًا – وربما أساسًا - للوجود. فالفرد يشيّد هويته داخل هذه العلاقة من التواصل والوجود.

ومن المظهر الآخر هذا، تُحقق التنشئة الاجتماعيّة للفرد وهيكلة وجوده الاجتماعيّة، هذه اللغة التي تدخل الفرد في علاقته في المجتمع، وتدخله في عملية مزدوجة، إذ يعترف له بهوية – هوية عضو في داخل المجتمع – ويحصل على

اعتراف مقابل قبول قانون الجماعة، بهذا المعنى؛ فاللغة هنا تعني تحديد البنية الرمزيّة للجماعة[1].

تُعدُّ عملية التنشئة الاجتماعيّة من العمليات الحيويّة المستمرة التي لا تقتصر على مرحلة عمريّة معيّنة، فهي تلازم الفرد من المهد إلى اللحد.

وتعرف بأنّها العملية التي يكتسب منها الفرد المعارف والمهارات (القدرات) التي تمكنه من التواصل الاجتماعيّ مع الجماعة، وهي من أبرز العمليات الاجتماعيّة وأخطرها في حياة الفرد، فعليها تعتمد مقومات شخصيته، ومن طريقها يتكيف الفرد أو لا يتكيف مع بيئته. وهي كذلك عملية تربويّة لا تتم في المنزل فقط، بل يشارك المعلمون وأفراد المجتمع فيها، وهي عملية مستمرة ولاسيما انتقال الفرد فيها إلى مجتمع جديد، ويطلق عليها التنشئة الاجتماعيّة في الطفولة، والتّطبيع الاجتماعيّ في المراهقة والكبر.

يكتسب الفرد اللغة والعادات والتقاليد، ويكوّن اتجاهات وقيماً. وتتأثر التنشئة الاجتماعيّة بعدة عوامل منها: المعتقدات السائدة، والظروف السياسيّة، والمستوى الاقتصاديّ والتعليميّ والفكريّ للآباء.

ووظيفة التنشئة الاجتماعيّة هي نمو الفرد اجتماعيًّا، بحيث يتكيف فيها مع المجتمع ويتشرب عاداته وسلوكياته، ويصبح عضوًا منتميًا إليه وماليًا له، وتشتمل هذه الوظيفة على عدة مستويات، هي:

1- اكتساب الفرد ثقافة المجتمع في أثناء اكتسابه اللغة والعادات والتقاليد وأنماط السلوك السائدة والقيم الخاصة بالمجتمع، وبذلك

---

(1) اللغة والجماعة في المغرب العربيّ، جلبير غرانغيوم/2، ترجمة:محمد اسليم، كتاب منشور على شبكة الانترنيت، موقع:
http://aslimnet.free.fr/traductions/articles/communaute.htm

تحدد هويته الاجتماعيّة ويتحول إلى كائن اجتماعيّ حامل لثقافة المجتمع، قادر على نقلها للأجيال الأُخرى فيما بعد مثلما نقلت إليه.

2- إشباع الفرد حاجاته، فإذا لم تلبِّ حاجات الفرد المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة في ظلِّ الثقافة السائدة في المجتمع ظهرت هناك فجوة بين الفرد ومجتمعه، إذ يميل عدد من الأفراد إلى العزلة والاغتراب والانطواء والهجرة في كثير من الأحيان.

3- التَّكيّف مع الوسط الاجتماعيّ.

4- تحقيق عملية التَّطبيع الاجتماعيّ التي ترتبط بوظيفته (نمط السلوك) التي يؤديها الفرد في المجتمع أو بالوظيفة التي يشغلها.

لذا لا يمكن أنْ تحقق التنشئة الاجتماعيّة بغير اللغة، فللكلمات رموز أو علامات تشير إلى أشياء في مواقف وتحمل معاني الأشياء في تلك المواقف، ومن طريق هذه الرموز يستطيع الفرد أن يستجيب للأشياء حتى في حالة عدمها في مجاله الحسِّيِّ المباشر، ومن طريق اللغة يتمكن الفرد من تحديد سلوكه سلفاً فيما يخصُّ المواقف المستقبليّة، وهذا هو أساس عملية التفكير[1].

لقد شاركت في دراسة اللغة كثير من العلوم الإنسانيّة، ومنها :(علم النفس الاجتماعيّ، وعلم الاجتماع، وعلم نفس النمو، والفلسفة، وعلم اللغة الاجتماعيّ) ويكتسب الأخير منها أهمية كبيرة في دراستنا؛ لأنَّهُ الكاشف عن الخبرات والتنبيهات التي يتعرض لها الفرد في سني عمره الأولى، حتى اكتمالالتشكيلشخصيته في المستقبل من طريق لغته وسلوكه الكلاميّ الكاشف عن الإمكانات والاستعدادات الموروثة، وما يحصل لها من تفاعل مع البيئة، يكتسب الفرد في أثنائها السلوك الاجتماعيّ المناسب للبيئة الاجتماعية

(1) ينظر: أساسيات التوافق النفسيّ والاضطرابات السلوكية والانفعاليّة (الأسس والنظريات) د. صالح حسن أحمد الدهريّ /322، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.

والثقافية، وهذا يعني أنّها عملية تعلم اجتماعيّ، تجعل الفرد المتعلم عضوًا في أُسرته أو مؤسسته أو مجتمعه.

ولا يخلو نهج البلاغة من التوجيهات التربويّة التي تعنى بتشكيل عقل الطفل وشخصيته، وتنمية ملكته، هادفةً من ذلك إلى تنشئة الطفل تنشئة إسلاميّة صحيحة، (فتكبر) معه الفضائل.

تنشئة الإمام الاجتماعية:

انطلق الإمام علي (عليه السلام) في تنشئته للمجتمع من منظور إسلاميّ، تجسد في نشأتِهِ (عليه السلام) الاجتماعيّة؛ إذ ولد في بيئة محطمة روحيًا وسياسيًا واقتصاديًا واجتماعيًا، يسفك أهلها الدماء، ويقطعون الأرحام، ويعبدون الأصنام، ويتفشى فيهم الجهل والفتنة[1]، كما جاء عنه (عليه السلام):" إنَّ اللَّهَ بَعَثَ مُحَمَّداً (صلى الله عليه وآله وسلّم) نَذِيرًا لِلْعَالَمِينَ، وَأَمِينًا عَلَى التَّنْزِيلِ، وَأَنْتُمْ مَعْشَرَ الْعَرَبِ عَلَى شَرِّ دِينٍ، وَفِي شَرِّ دَارٍ، مُنِيخُونَ بَيْنَ حِجَارَةٍ خُشْنٍ، وَحَيَّاتٍ صُمٍّ، تَشْرَبُونَ الْكَدِرَ، وَتَأْكُلُونَ الْجَشِبَ، وَتَسْفِكُونَ دِمَاءَكُمْ، وَتَقْطَعُونَ أَرْحَامَكُمْ، الْأَصْنَامُ فِيكُمْ مَنْصُوبَةٌ، وَالْآثَامُ بِكُمْ مَعْصُوبَةٌ "[2].

لقد سمته أمهُ (حيدره) فغيّرهُ أبوهُ وسمّاهُ (عليًا)[3]، وقد ذكر المؤرخون أنّ اسمه بالعبرانيّة (الهيولى)وبالسّريانيّة (مينا)، وفي التوراة (إيليا)، وفي الزبور (أريا)[4].

---

(1) ينظر: التاريخ الإسلامي العام، د.علي إبراهيم حسن /125، ط3، القاهرة، 1963م.

(2) نهج البلاغة، منتدى دار الإيمان، مركز الإشعاع الإسلاميّ 69/26.

(3) ينظر: مقاتل الطالبين، علي بن الحسين الملقب بأبي الفرج الأصفهاني (ت356هـ) /14، تحقيق: كاظم المظفر، ط2، المكتبة الحيدرية، النجف.

(4) ينظر: الهداية الكبرى، الحسين بن حمدان الخصيبيّ (ت334هـ) /92، ط4، موسسة البلاغ، لبنان، 1411هـ، 1991م.

وكَفَلَه النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) بعد أن أشار على العباس بن عبد المطلب أن يخففا عن كاهل عمه أبي طالب، فأخذه النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) ليربيه، وقد وصف الإمام (عليه السلام) حاله قبل أن يحتضنه الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) قائلًا: " مازلتُ مظلوماً مذ قبضه الله حتىيوم الناس هذا، ولقد كنت أُظلم قبل ظهور الإسلام، ولقد كان أخي عقيليذنب جعفر فيضربني"[1]، هذه المظلوميّة التي جعلت من الإمام رائدًا في الأدب والإبداع، إذ إنَّ الإنسان الذي يعاني هو نفسه الإنسان الذي يبدع، وهو في نظر(برجلر) أكثر الناس معاداةً للنظم الاجتماعية الظالمة؛ لأنَّهُ يكتب ليحلَّ صراعاً داخليّاً، سببته تلك النظم السائدة [2].

أقام الإمام(عليه السلام) مع النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) اثنتي عشرةسنة قبل النبوة، وثلاثًا عشرين سنة، ثم عاش ثلاثين سنة بعد وفاة النبي (صلى الله عليه وآله وسلم)[3].

وهي سيرة طويلة كان الإمام (عليه السلام) فيها دائم الصلة بالنبي (صلى الله عليه وآله وسلم) منذ طفولته التي يصفها في نهج البلاغة بوصفها أبرز مرحلة من مراحل التربية والتعليم بقوله: " وَقَدْ عَلِمْتُمْ مَوْضِعِي مِنْ رَسُولِ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله وسلم) بِالْقَرَابَةِ الْقَرِيبَةِ وَالْمَنْزِلَةِ الْخَصِيصَةِ. وَضَعَنِي فِي حِجْرِهِ وَأَنَا وَلَدٌ يَضُمُّنِي إِلَى صَدْرِهِ، وَيَكْنُفُنِي فِي فِرَاشِهِ وَيُمِسُّنِي جَسَدَهُ، وَيُشِمُّنِي عَرْفَهُ. وَكَانَ يَمْضَغُ الشَّيْءَ ثُمَّ يُلْقِمُنِيهِ، وَمَا وَجَدَ لِي كَذْبَةً فِي قَوْلٍ، وَلَا خَطْلَةً فِي فِعْلٍ، وَلَقَدْ قَرَنَ اللَّهُ بِهِ (صلى الله عليه وآله وسلم) مِنْ لَدُنْ أَنْ كَانَ فَطِيماً أَعْظَمَ مَلَكٍ مِنْ

---

(1) السيرة النَّبويَّة، ابن هشام محمد بن إسحاق المطلبيّ (ت151هـ) 162/1، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، القاهرة، 1383هـ.

(2) ينظر: التفسير النفسيّ للأدب، د. عز الدين إسماعيل /7، دار المعارف، مصر، 1963م.

(3) ينظر: تاريخ أهل البيت، كبار المحدثين والمورخين /7، تحقيق: رضا الحسينيّ، ط1، 1410هـ.

مَلَائِكَتِهِ يَسْلُكُ بِهِ طَرِيقَ الْمَكَارِمِ، وَمَحَاسِنَ أَخْلَاقِ الْعَالَمِ لَيْلَهُ وَنَهَارَهُ. وَلَقَدْ كُنْتُ أَتَّبِعُهُ اتِّبَاعَ الْفَصِيلِ أَثَرَ أُمِّهِ يَرْفَعُ لِي فِي كُلِّ يَوْمٍ مِنْ أَخْلَاقِهِ عَلَماً، وَيَأْمُرُنِي بِالِاقْتِدَاءِ بِهِ. وَلَقَدْ كَانَ يُجَاوِرُ فِي كُلِّ سَنَةٍ بِحِرَاءَ فَأَرَاهُ وَلَا يَرَاهُ غَيْرِي. وَلَمْ يَجْمَعْ بَيْتٌ وَاحِدٌ يَوْمَئِذٍ فِي الْإِسْلَامِ غَيْرَ رَسُولِ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله وسلم) وَخَدِيجَةَ وَأَنَا ثَالِثُهُمَا، أَرَى نُورَ الْوَحْيِ وَالرِّسَالَةِ، وَأَشُمُّ رِيحَ النُّبُوَّةِ. وَلَقَدْ سَمِعْتُ رَنَّةَ الشَّيْطَانِ حِينَ نَزَلَ الْوَحْيُ عَلَيْهِ (صلى الله عليه وآله وسلم) فَقُلْتُ يَا رَسُولَ اللَّهِ مَا هَذِهِ الرَّنَّةُ؟ فَقَالَ هَذَا الشَّيْطَانُ قَدْ أَيِسَ مِنْ عِبَادَتِهِ. إِنَّكَ تَسْمَعُ مَا أَسْمَعُ، وَتَرَى مَا أَرَى إِلَّا أَنَّكَ لَسْتَ بِنَبِيٍّ، وَلَكِنَّكَ لَوَزِيرٌ وَإِنَّكَ لَعَلَى خَيْرٍ"[1].

إذا كان الطفل يدخل عملية التنشئة الاجتماعية، منذ مرحلة انعقاد النطفة في الرّحم، وتشكيل الجنين، فإنَّ هذه العملية في الواقع لا تتحقق بعمق إلاّ بوصوله إلى اللغة، وهو أمر يتم في المحيط الأول، أي في المحيط الأُسريّ، فالطفل لا يحصل على صفة عضو في الأُسرة إلاّ بالكلمات التي يسمعها ثم يرددها، وفضلًا عن ذلك فإنَّ تسميتهنفسها تعود إلى هذا المظهر بالضبط؛ إذ يقال له(In Fans) (الذي لا يتكلم)[2]، فالإمام علي (عليه السلام) حين يصف علاقته بالنبي (صلى الله عليه وآله وسلم) يبدأ فيها منذ أن أصبح ولدا قادرًا على التكلم وترديد العبارات؛ لذلك وصف علاقته بالنبي بما حملته له ذاكرته الدالة على سنيه آنذاك، فالعبارات: (القرابة القريبة) و(المنزلة الخصيصة) تدلُّ بنحوٍ لا يقبل الشكّ على شدّة قربه من الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم)، ذلك القُرب الذي لا يدانيه فيه أحدمن العالمين.

إنَّ الاندماج التدريجيّ للطفل في محيطه، لا يتم بمحاكاة خالصة أو بمجرد ترويض، بل يتم أساسا باللغة، أي داخل هذا المكان الذي توجد فيه

---

(1) نهج البلاغة خطبة / 301/192.

(2) ينظر: اللغة والجماعة في المغرب العربي ، جلبير غرانغنيوم /7.

الجماعة الأُسرية، واللغة الأم في آن واحد، وهذا ما عبر عنه الإمام (عليه السلام) في قوله المتقدم: " وَلَقَدْ كُنْتُ أَتَّبِعُهُ إتباع الْفَصِيلِ أَثَرَ أُمِّهِ، يَرْفَعُ لِي فِي كُلِّ يَوْمٍ مِنْ أَخْلَاقِهِ عَلَمًا، وَيَأْمُرُنِي بِالِاقْتِدَاءِ بِهِ "، وهي مرحلة (تكوين الذات)، إذ يكتسب الطفل فيها سماته الخاصة التي تميّزه من باقي الأطفال، أو تكوّن له (ذاتًا) مختلفة عن ذوات الآخرين، تبدأ هذه المرحلة عندما يدرك الطفل أنَّ اسمه يختلف عن أسماء الآخرين، ثم يتعلم تدريجيّاً كيف يستجيب للمؤثرات ويستكشف العالم ونظمه، ثم تأتي مرحلة استعماله اللغة وهي مرحلة مهمة، إذ يشعر بأنَّهُ يستطيع أن يتفاعل مع الآخرين وينقل لهم أفكاره وحاجاته.

إنَّ مرحلة (تكوين الذات) تتمثل في مرحلتي التقليد والمناغاة، فالتقليد نوع من أنواع السلوك الذي تميزت به كثيرٌ من الكائنات الحيَّة، ومن ضمنها الإنسان، فالتقليد سلوك مكتسب، وهذا الاكتساب يمده اجتماعيًّا، فالنبي(صلى الله عليه وآله وسلم) كان يشجع الإمام عليًّا (عليه السلام) على تقليده، وهذا يعني أنَّ مسيرته مع النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) كانت مسيرة موجهة توجيهًا صحيحًا، تشرب فيها الإسلام في روحه وجسده حتى ملك مشاعره وأحاسيسه وقدراته كلّها، فأصبح هو الدين نفسه، فما يقوله ويفعله هو الحق، لا شيء غيره، وأنَّهُ المعيار الذي تحتكم إليه الأفكار، فهو يمثل الفيصل الحاسم بين (الحق والباطل).

إنَّ فعل التفكير يقتضي من الطفل أن يتخلى عن عمله المتخيل، متمثلًا في الأشياء، لا يقول منه إلاّ ما يسمعه من الكلمات التي منحه إياها محيطه؛ لكن التخلي عن الأشياء هو امتلاك لها من طريق تسميتها بحضور رمزيّ للاسم، وهذه التجربة يعيش فيها الطفل مع أُسرته؛ لأنَّها أبرز الموضوعات عنده، وينتقل منها من عالم الفرديّة إلى عالم الجماعيّة؛ لأنَّ الأُسرة أوّل جماعة يعرفها الفرد، وهذه التنشئة الاجتماعيّة تتم باللغة أوّلًا في داخل هذه الجماعة، على أنّنا لا ننكر أنَّ هناك روابط أُخرى لهذه الجماعة، تُعدُّ أسبق من اللغة كرابطتي الدم والنسب.

إنَّ العلاقة بين اللغة والجماعة تنشئ الطفل على وفق ثقافة الجماعة، وتتم عند الطفل حينما يتبنى لغة الجماعة بالمعنى الكامل، فقول الإمام (عليه السلام): " وَمَا وَجَدَ لِي كَذْبَةً فِي قَوْلٍ، وَلَا خَطْلَةً فِي فِعْلٍ " يدلُّ دلالةً قاطعةً على تخلق الإمام (عليه السلام) بأخلاق النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) قولًا وسلوكًا، وهذا التخلق يعني قبول القانون الثقافيّ للجماعة الفاضلة، التيتكسبه هويته، وتضمن له عضوية، هو الأمر الذي أتاح للإمام أن يعثر على نقطة ارتكاز خارج نفسه وفي واقعالجماعة، نقطة ليست مُتخلية (فرديّة)، وإنَّما عاد بها إلى نقطة واقعية (جماعيّة) من طريق الكلمات، فـ" اللغة هي القانون الذي تفرضه الجماعة على الفرد، وهي الشرط الذي تضعه الجماعة أمام الفرد؛ كي يحصل على هوية اجتماعية معترف بها "[1]، بهذا المعنى يجب أن يكون لكلِّ جماعة لغة خاصة بها تعبر عن ثقافتها، أي عن مجموعة القيود التي تفرضها على الفرد، لذلك وضح الإمام السلسلة الاجتماعيّة الإسلاميّة التي امتزجت عبر لغة الوحي والنبوة والإمامة، وهي لغة خاصة تمثل في مجملها التنشئة الإلهيّة الربانيّة، ويتجلى ذلك بوضوح في قول الإمام (عليه السلام): " وَلَقَدْ قَرَنَ اللَّهُ بِهِ (صلى الله عليه وآله وسلم) مِنْ لَدُنْ أَنْ كَانَ فَطِيماً أَعْظَمَ مَلَكٍ مِنْ مَلَائِكَتِهِ يَسْلُكُ بِهِ طَرِيقَ الْمَكَارِمِ وَمَحَاسِنَ أَخْلَاقِ الْعَالَمِ لَيْلَهُ وَنَهَارَهُ وَلَقَدْ كُنْتُ أَتَّبِعُهُ اتِّبَاعَ الْفَصِيلِ أَثَرَ أُمِّهِ يَرْفَعُ لِي فِي كُلِّ يَوْمٍ مِنْ أَخْلَاقِهِ عَلَماً وَيَأْمُرُنِي بِالِاقْتِدَاءِ بِهِ ".

وتجدر الإشارة هنا إلى أنَّ الإمام (عليه السلام) استعمل الحواس الخمس كلّها في النصِّ على وفق تأثيرها في عملية التنشئة الاجتماعيّة، فجاءت العبارات الآتية :(وضعني في حجره وأنا ولد، يضمني الى صدره، ويكنفني في فراشه، ويمسني جسده) للدلالة على حاسة اللمس، التي تمنح الطفل الحنان والعاطفة والطمأنينة، تمثل هذه المرحلة مرحلة (الأمان العاطفيّ)؛ إذ يحتاج الطفل إلى

---

(1) اللغة والجماعة في المغرب العربيّ /4.

الأمان والحب كما يحتاج إلى الأكل والشرب، وهي المرحلة التي يحتاج فيها الطفل إلى المدح والثناء، كي لا يشعر بأنّه غير قادر على التصرف، فالعبارات الواردة آنفاً تدلُّ دلالةً قاطعةً على أبرز الوظائف الاجتماعيّةفيما يخصُّ تنشئة الطفل، ثم قال الإمام (عليه السلام):(ويشمني عَرْفَه) إشارةً لحاسة الشَّمِّ التي وردت في هذه العبارة، وأكدت في نهاية الفقرة، حينما قال الإمام (عليه السلام): (واشمُّ ريح النبوة)؛ لأنَّ الإمام (عليه السلام) كان يعلم أنَّ رسول الله كان نبياً منذ أنْ كان فطيمًا، قرن الله به جبرائيل واصفًا إياه بـ(أعظم ملك من ملائكته)، وهذه المقابلة بين شمِّ الرسول وشمِّ الإمام تعطي النصَّ امتزاجًا عطرًا من عطر النبوة والإمامة، تدلُّ على التنشئة الربانيّة الصالحة لكلٍّ منها منذ الولادة. وكذلك ذكر الإمام حاسة (التذوق) مرة واحدة في قوله: (وكان يمضغ الشيء ثم يلقمنيه).

ثم جاءت الحاسة الرابعة (الرؤية) فقال (عليه السلام): (فأراه ولا يراه غيري)، وربما كان القصد أنّ الإمام يرى النبي حال مناجاة ربه وحال نزول الوحي عليه، ويثبت ذلك ما سبق من قوله (عليه السلام):(ولقد كان يجاور من كلِّ سنة بحراء) هذه الرؤية مرة أخرى تشير أيضا إلى رؤية نور الوحي والرسالة، فجعل عبارة:(أرى نور الوحي والرسالة) متممةً لرؤية الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم)، لكي تكتملالرؤية الإلهيّة للمشروع الربانيّ.

وجاء بالحاسة الرابعة (السمع) حين قال:(ولقد سمعت رنة الشيطان حين نزل الوحي عليه (صلى الله عليه وآله وسلم) للدلالة على أنَّ السمع والرؤية متقاربان في تنشئة الطفل اجتماعيًّا من حيث درجة الأهمية، مع ملاحظة أنَّ السمع يسبق الروية في النشأة عند الطفل، ففي الوقت الذي يرى فيه عناصر الحدث الكلاميّ في البعثة النبويّة (الوحي، والرسالة، والرسول) كان يسمع رنة الشيطان، حين نزول الوحي، لذلك بادر الإمام إلى سؤال النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) الدال على التربيةوالتعليم بالاستفسار (ما هذه الرنة ؟)؛ لأنَّ الإمام حينما يرى يوقن، لكنه حينما يسمع لا يوقن إلاّ بعد استيضاح الأمر من الرسول

(صلى الله عليه وآله وسلم)، وهنا يتحول الإمام (عليه السلام) من مرحلة (تكوين الذات) إلى مرحلة (تكوين الشخصية)، إذ تبدأ هذه المرحلة حينما يبدأ الطفل بالتفكير مع نفسه، ليطرح أسئلة واستفسارات عمّا يجول في خاطره، ليكوّن مخزونًا من المعلومات والمهارات التي تساعده على التكيف وتعرّف المواقف المختلفة، إنّ استعمال أدوات التوكيد في النصّ تشير إلى أنّ التوجيه ليس ترفًا اجتماعيًا اقتضته ضرورات العلاقة النسبيّة والسببيّة بينهما، بل هو تشريع إلهيّ محض لا يمكن النبيّ (صلى الله عليه وآله وسلم) أن يتفوّه به لو لم يكن مأمورًا به من الباري عزّ وجلّ،وإلاّ فما الداعي لأن يتقول على أحدٍ، وجواز الأمور الصغيرة كجواز الأمور الكبيرة في وضع الانتحال، إنْ كان هناك وضع فعلًا[1]، لذا قال الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) في إجابته عن سؤال الإمام (عليه السلام) قال:(إِنَّكَ تَسْمَعُ مَا أَسْمَعُ، وَتَرَى مَا أَرَى، إِلَّا أَنَّكَ لَسْتَ بِنَبِيٍّ، وَلَكِنَّكَ لَوَزِيرٌ، وَإِنَّكَ لَعَلَى خَيْرٍ)، فقدم السمع على البصر على وفق أصولِ التنشئةِ الاجتماعيّة الواقعيّة، مخالفاً لما ورد في نصِّ الإمام (عليه السلام) المتقدم من حيث الترتيب، ويبدو للباحث أنَّ الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) قدم الإجابة عن السؤال أوّلًا، لذا خصَّ السمع لتعلق السؤال به، ثم ذكر الرؤية تعزيزًا وتوكيدًا لما كان يراه الإمام (عليه السلام) هذا من جهة، ومن جهة ثانية تيمنًا بالقرآن الكريم الذي قدم السمع على البصر[2] ومن جهة ثالثة تستدعي الموازنة الإلهيّة أنْ يكون في قُبالةِ العبادةِ إغواءٌ، وفي قُبالةِ العقلِ النفسُ الأمارةُ بالسوءِ، لذلك أعقب الرسول(صلى الله عليه وآله وسلم) كلامه بذكر الرؤية التي تناسب الحقيقة، لكيلا يفهم أنَّ الإمام كان يسمع رنة الشيطان من غير أنْ يرى نور الهدايا الإلهيّة، وهذا يعني أنَّ النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) والإمام (عليه السلام) كانا يسمعان رنة الشيطان، ويريان نور الوحي،

---

(1) ينظر: الخطاب والوعي، دراسة تحليلية في بنية الخطاب في نهج البلاغة، د. عبد الحسنيّ عبد الرضا العمريّ /38، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة البصرة.

(2) ينظر: هود:20، ويونس: 31، والإسراء:36، والمؤمنون: 78، والسجدة: 9 والملك:23.

ولا ضير في القول إنّهما كانا يسمعان كلَّ شيء ويريان كلَّ شيء أيضًا، في كلِّ زمان ومكان؛ لأنّه (صلى الله عليه وآله وسلم) لم يحدد بقرينة لفظية، فيقول: ما دمت معي أو إنَّ هذا في حياتي، وإنّما استمرارية الفعل والزمان والمكان؛ لأنَّ مظاهر وصف الكلام من زاوية المتقبل للرسالة الإخباريّة الذي هو سمة الاستكشاف، التي يكتسبها الحدث اللغويّ، لما يقرره السارد للخبر"....
وَإِنِّي لَعَلَى بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّي، وَمِنْهَاجٍ مِنْ نَبِيِّي، وَإِنِّي لَعَلَى الطَّرِيقِ الْوَاضِحِ، أَلْقُطُهُ لَقْطاً"[1]، وقوله (عليه السلام): " ولقد قبض رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم)، وإنّ رأسه لعلى صدري، ولقد سالت نفسه في كفي، فأمررتها على وجهي، ولقد ولِّيتُ غسله (صلى الله عليه وآله وسلم) والملائكة أعواني، فضجَّت الدار والأفنية، ملأٌ يهبط، وملأٌ يعرج، وما فارقت سمعي هينمةٌ منهم، يصلون عليه، حتى واريناه في ضريحه، فمن ذا أحقُّ به منّي حيّاً وميتًا "[2].

إنَّ المنظومة الذهنيَّة للإمام (عليه السلام) لم تتغير ولم تتبدل عبر مراحل عمره الشريف، دلالة على اليقين الذي كان يملأ قلبه وكيانه، فهو القائللمعاوية: " فَأَنَا أَبُو حَسَنٍ قَاتِلُ جَدِّكَ وَأَخِيكَ وَخَالِكَ شَدْخًا يَوْمَ بَدْرٍ، وَذَلِكَ السَّيْفُ مَعِي، وَبِذَلِكَ الْقَلْبِ أَلْقَى عَدُوِّي، مَا اسْتَبْدَلْتُ دِينًا وَلَا اسْتَحْدَثْتُ نَبِيّاً وَإِنِّي لَعَلَى الْمِنْهَاجِ الَّذِي تَرَكْتُمُوهُ طَائِعِينَ وَدَخَلْتُمْ فِيهِ مُكْرَهِينَ "[3]، هذه البنية التي نشأ عليها رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) وصفها (عليه السلام) بقوله: " وَلَقَدْ كُنَّا مَعَ رَسُولِ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله) نَقْتُلُ آبَاءَنَا وَأَبْنَاءَنَا وَإِخْوَانَنَا وَأَعْمَامَنَا مَا يَزِيدُنَا ذَلِكَ إِلَّا

---

(1) التفكير اللسانيّ في الحضارة العربيَّة، د. عبد السلام المسديّ /98، الدار العربيَّة للكتاب، لبنان، 1981م.

(2) نهج البلاغة ، خطبة/ 97 /143.

(3) نفسه ، كتاب/ 10 /371.

إِيمَانًا وَتَسْلِيمًا وَمُضِيًّا عَلَى اللَّقَمِ وَصَبْراً عَلَى مَضَضِ الْأَلَمِ وَجِدّاً فِي جِهَادِ الْعَدُوِّ"[1].

إنَّ عبارات النصّين تعطي المتأمل تقابلًا بين البنية الذهنيّة للإمام(عليه السلام) والبنية الذهنيّة للمنافقين، ثم أنّ الإمام (عليه السلام) لم يترك هذه البنية التي يحملها إلّا أوضح أحكامها للمكلفين من أتباعه في كلِّ زمان ومكان، إذ قال (عليه السلام): " أَلَا وَإِنَّهُ سَيَأْمُرُكُمْ بِسَبِّي وَالْبَرَاءَةِ مِنِّي فَأَمَّا السَّبُّ فَسُبُّونِي فَإِنَّهُ لِي زَكَاةٌ وَلَكُمْ نَجَاةٌ وَأَمَّا الْبَرَاءَةُ فَلَا تَتَبَرَّءُوا مِنِّي فَإِنِّي وُلِدْتُ عَلَى الْفِطْرَةِ وَسَبَقْتُ إِلَى الْإِيمَانِ وَالْهِجْرَةِ"[2].

إنَّ دلالة النصِّ الاجتماعيّة تؤكد أنَّ أصل الإمامة امتداد لأصلي التوحيد والنبوة كأصلٍ آخر من أصول الدين، حينما فرّق الإمام (عليه السلام) بين لفظتي (السب والبراءة) مع أنهما عند أغلب فرق المسلمين بحكم واحد، بل عند بعضهم أنَّ السَّبَّ أفحش من التبرؤ، ومن هذه الفروق ما يأتي:

1- إنَّ لفظة (البراءة) لم ترد في القرآن الكريم إلاّ عن المشركين قال تعالى: (بَرَاءَةٌ مِّنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ إِلَى الَّذِينَ عَاهَدتُّم مِّنَ الْمُشْرِكِينَ) التوبة/1. وقال تعالى: (أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُه) التوبة/3. فأصبح لفظ البراءة بحسب العرف الشرعيّ لفظة مطلقة على المشركين خاصة، فحمل هذا النهي على ترجيح تحريم لفظة (البراءة) على لفظة (السّبّ) وإنْ كان حكمها واحدًا عند المعتزلة.

2- إنَّ الإكراه على السّبِّ يبيح إظهاره، ولا يجوز الاستسلام للقتل معه، أما الإكراه علىالبراءة، فإنَّهُ يجوز معه الاستسلام للقتل، ويجوز أن يظهر التبرؤ، والأولى أنْ يستسلم للقتل، كما هو في عقيدة الباحث.

---

(1) نفسه ، كتاب /56 /92_93 واللقم هو الطريق الجاد الواضح، والمضض هو لذع الألم.

(2) نهج البلاغة ، خطبة/ 57، ص/93.

فضلًا عن أنَّ إباحة السَّبِّ عند الإكراه جائزٌ إقتداءً بالنهج الإسلاميّ (إِلاَّ مَنْ أُكْرِهَ وَقَلْبُهُ مُطْمَئِنٌّ بِالإِيمَانِ) النحل /106. على أنَّ التلفظ بكلمة الكفر أعظم من التلفظ بسب الإمام (ع)؛ لذلك علل الإمام جواز هذا السَّبِّ، لما يحصل عليه المؤمن والإمام من مكاسب أخروية، فنجاة المؤمن من القتل إذا اظهر السِّب زكاة للإمام في الوقت نفسه، لأمرين، هما:

1- ما ورد عن النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) أنَّ سبَّ المؤمن زكاة له وزيادة في حسناته.

2- إنَّ السبَّ من القتل المعنويّ، وهذا النوع من القتل يزيد صاحبه شرفًا وعلوّ قدرٍ، وشياع ذكرٍ، فمجيء لفظة (الزكاة) مناسبة وانتشار الصِّيت والسمعة؛ لأنَّ الزكاة تعني النماء والزيادة، ومنه سُمِّيَتْ الصدقة المخصوصةزكاة؛ لأنَّها تنمي المال المزكى، وكذلكانتشار الصِّيت نماءً وزيادةً.

أما قول (ع): (فإنّي ولدت على الفطرة وسبقت إلى الإيمان والهجرة"، فتعليل للنهي عن البراءة منه)، مع أنَّ النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) قد صرح بذلك على كلِّ مولود في الكون: " كلُّ مولود يولد على الفطرة وإنما أبواه يهودانه وينصرانه "[1]، فذلك أنَّه (ع) علل نهيه لهم عن البراءة منه بمجموع أمور وعلل، وهي أنَّهُ على الفطرة، وأنَّهُ سبق إلى الإيمان والهجرة، ولم يعلل بآحاد هذا المجموع؛ لأنَّ الإمام (ع) لم يولد في الجاهليّة، لما ورد في الأخبار الصحيحة أنَّ النبيّ (صلى الله عليه وآله وسلم) مكث قبل الرسالة سنين عشرًا، يسمع الصوت ويرى الضوء، ولا يخاطبه أحد، وكان ذلك إرهاصًا لرسالته (صلى الله عليه وآله وسلم)، فحكم تلك السنين العشر حكم أيام رسالته، وهي السنون التي ولد

(1) الكافي 13/2.

فيها الإمام (عليه السلام)، وتربى في كنف الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم)، حتى أنَّ ابن أبي الحديد ذكر أنَّ الرسول كان يتيمن بتلك السنة وبولادته (عليه السلام) فيها، ويسميها سنة الخير والبركة، وقال لأهله ليلة ولادته، وفيها شاهد ما شاهد من الكرامات والقدرة الإلهيّة، ولم يكن من قبلها شاهد من ذلك شيئًا: " لقد ولد لنا هذه الليلة مولود يفتح الله علينا به أبوابًا كثيرةً من النعمة والرحمة "[1].

تُعدُّ التنشئة الاجتماعيّة للإمام (عليه السلام) وحياته الشريفة هما الفارق بين ولادته (عليه السلام) على الفطرة وولادة غيرهِ من الناس على الفطرة أيضاً، فهو هنا شابه النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) في تنشئته الاجتماعيّة، فيكون توجيه المسالة أنَّ قوله(عليه السلام) ولدتُ على الفطرة التي لم تتغير، ولم تحلْ بتربية الوالدين وعقيدتهما كما في غيره ممن ولد على الفطرة التي هيأها الله بالعقل الذي خلقه فيه، وبصحبة الحواس والمشاعر؛ لأنَّهُ (عليه السلام) يعلم التوحيد والعدل، ولم يجعل فيه مانعاً يمنعه من ذلك، وهذا ما توصلت إليه الدراسات الحديثة من أنَّ الأطفال الذين يعيشون في مجتمع لغويّ معين، مثلاً المجتمع الناطق بالانجليزيّة في كندا، يستطيعون أن يميزوا الأصوات التي تنطق بالهنديّة (Hindi) في الشهر السادس من العمر، ولكن هذه القدرة تتلاشى بعد شهرين من العمر، وتوحي هذه النتائج أنّ الآليات الإدراكيّة اللغويّة فطرية، ولكن هذه الآليات الفطريّة تتحول وتتغير حين التعرض إلى لغة الكبار[2].

---

(1) أخرجه البخاريّ، كتاب الجائر، باب ما قيل في أولاد المشركين (1385)، دار الجيل، بيروت، (د.ت).

(2) ينظر: علم اللغة من منظور معرفي: ، د. موفق الحمداني /38 ، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط1 ، (1425هـ. 2004).

وقد أظهرت إحدى الدراسات أنَّ أطفال الكيكويو[1] في أفريقيا، في الشهر الثاني من العمر يميزون بين صوت /b/ p/ /، ومثل هذا التمييز غير موجود في لغتهم، كما هو الحال في اللغةالعربية، ولكن أطفال الكيكويو يفقدون هذه القدرة بعد السنة الأولى، أو أبكر من ذلك[2] فتأثيرات البيئة الاجتماعيّة في الفرد الذي ترعرع فيها، لها الأثر العظيم في تنشئته الاجتماعيّة-processes of socialize tion، ونموه، ومن تأثير ذلك في عملية التنشئة الاجتماعيّة، التي تعني التَّطبيع الاجتماعيّ للإنسان، وبناء مقومات شخصيته، وإذ يتحول فيها من كائن (بايولوجيّ) إلى كائن (اجتماعيّ-socialbeing) [3]، يتعلم ممّن سبقوه في الحياة وتستمر عملية الاكتساب هذه من جميع مراحل عمره، إلاّ أنَّها تتخذ أنماطًا متباينةً في مراحل عمره، ولعل أخطرها هي مرحلة الطفولة، التي اختلف العلماء في تفسير طبيعة سلوك الفرد فيها، وانقسموا على فريقين: فريق عزا الأصل في السلوك الإنسانيّ عند الطفل إلى الفطرة، ويقف على رأس هذا الفريق أرسطو (384 – 322 ق.م) الذي رأى أنَّ الإنسان يولد وهو مزود بغرائز تسيره، ولا يمكن تغيير طبيعته، ولا يمكن تغيير المجتمع [4]، للتشابه الذي وجده بين الناس في المدن اليونانيّة آنذاك في أنماط سلوكهم، وهي نظرة سطحية [5]، لأنَّنا نرى أنَّ اللغة تختلف عن أنماط السلوك الأُخرى ولاسيما أنماط السلوك اللغويّ (الإشارات

---

(1) الكيكويو: عشائر كينية سيطرت على شؤون البلاد مدة طويلة من الزمن، وقد أحرقت العشائر الأخرى أطفال عشائر الكيكويو عقاباً لهم، وثاراً لما فعلوه بهم في أثناء مدة حكمهم.(ينظر: الأسباب الحقيقيَّة وراء العنف في كينيا، جاكلين كلوب /3، ترجمة: أمل الشرقيّ، منشور على شبكة الانترنت:موقع/تخاطب.

(2) The organization and reorganization of human speech perception Annual Review of Neuroscience,377.

(3) ينظر: نفسه / 402.

(4) ينظر: الانثر بولوجيا التربوية، د. مجيد حميد عارف /83.

(5) ينظر: نفسه /36.

والإيماءات والأصوات الانفعاليّة)، فتلك الأنماط مشتركة بين جميع البشر على اختلاف أجناسهم وأمُمَهِم فكلّهم يضحكون ويبكون ويعبرون عن الراحة بطريقة واحدة لا تختلف اختلافًا كبيرًا من مجتمع إلى آخر، أمّا التّعبير اللغويّ الذي نحن بصدده، فإنَّهُ يختلف من أُمّة إلى أُخرى، وهذا الاختلاف يوضح لنا الأثر الاجتماعيّ في نشأة اللغة، ويدلُّ على أنَّ كلَّ مجتمعٍ ينشئ لغته الخاصة به، وعزاه الفريق الآخر إلى المجتمع، ويترأسه أفلاطون (427 – 347 ق. م)، إذ يرى أنَّ الناس تسلك السلوك الذي تعلموه من ثقافتهم، إذ يولد الأفراد ولديهم القدرة على تعلمطرائق السلوك، والسلوك في اللغة، يعني سيرة الإنسان ومذهبه واتجاهه [1]
أما في الاصطلاح فيمثل:-

1- فيما يفعله الإنسان وما يقوله.
2- فيما يدركه الإنسان بحواسه، وما يدركه ويفكر فيه أو يتخيله أو يتذكره أو يتعلمه وغير ذلك من العمليات العقليّة.
3- كلُّ ما يشعر به، أو ينزع إليه، أو يريده، أو يرغبفيه، أو يعزف عنه، أو يخاف منه، أو يغضب له أو ينفعل به، وغيرها من الأحوال الوجدانيّة والانفعاليّة[2].

وممّا تقدم نجد اللغة الركن الأساس في أنماط سلوك الفرد، فالاستجابة عموماً وسطها الناقل هو اللغة، ومظاهر التأثير الأُخرى بين المتحاورين كردٍّ فعل للتعبير عن أفكارهم ترافقه اللغة، والنشاط العقليّ أحد رموزه اللغة وغير ذلك من أنماط السلوك الأولى في التنشئة الاجتماعيّة، وقد أشار الإمام (عليه السلام) في عدد من كلماته إلى القابلية الفطريّة للغة، فحينما يصف خلق الإنسان بعد نفخ

---

(1) ينظر: المعجم الوسيط (مجمع اللغة العربية في القاهرة) 1/44، مادة (سلك).

(2) ينظر: علم النفس الصناعيّ، د. أحمد عزة راجح /16.

الروحيقول: " ثُمَّ مَنَحَهُ قَلْباً حَافِظاً وَلِسَاناً لَافِظاً "[1] ، وفي هذا القول دليل على مسألة فطريّة اللّغة وأصالتها ، وتعني أنَّ ملكةَ النطقِ واحدةٌ ، ثم تشعب في افتراض العالم (جومسكي) لاختلاف اللّغات العالميّة اختلافًا سطحيًا ، وهذا ناتج من انشقاقات وانعكاسات لعلم قواعديّ عام وعالميّ[2] ، ويمكن أن يكون سبب هذا الاختلاف هو التأثير البيئيّ ما دام الإمام يقول بتأثير الصفات الجسميّة في النفسيّة عند الإنسان[3].

فاللغة إذًا "ليست من الأمور التي يضعها فرد معين أو أفراد معنيون، وإنَّما تخلقهاطبيعة الاجتماع، وتنبعث عن الحياة الجمعيّة ، وما تقتضيه هذه الحياة من تعبير عن الخواطر وتبادل للأفكار ، وكلُّ فردٍ منّا ينشأ فيجد بين يديه نظامًا لغويًا يسير عليه مجتمعه ، فيتلقاه عنه تلقياً بطريقة التعليم والمحاكاة كمايتلقى عنه سائر النظم الاجتماعيّة الأُخرى... ، وكلُّ خروج عن نظام اللغة ولو كان عن خطأ أو جهل، يلقى من المجتمع مقاومة تكفل ردّ الأمور إلىنصابها الصحيح، وتأخذ المخالف ببعض أنواع الجزاء...وإذا حاول فرد أن يخرج كلّ الخروج على النظام اللغويّ، بأن يخترع لنفسه لغة يتفاهم بها ، فإنَّ عمله هذا يصبح ضربًا من ضروب العبث العقيم "[4]. لقد فصل الإمام(عليه السلام) اللغة بشكلها العام بأنَّ مغرسها القلب، ومستودعها الفكر، ومقومها العقل، ومبديها اللسان، وجسمها الحروف، وروحها المعنى، وحليتها الإعراب، ونظامها الصواب[5].

---

(1) نهج البلاغة ، خطبة/ 83 /113.

(2) ينظر: علم النفس التجريبيّ، وليم باينز /126.

(3) ينظر: الاتجاه الفكريّ عند الإمام (ع)، د. رحيم محمد سالم/295،ط1، مركز دراسات الشهيدين الصدرين، بغداد، 2007 م.

(4) اللغة والمجتمع، د. علي عبد الواحد وافي / 4- 5.

(5) ينظر: نهج البلاغة الثاني، الشيخ جعفر الحائري / 314 ط1، مؤسسة دار الهجرة، (ب.ت)، 1410هـ.

ويؤكد الإمام أنَّ غريزة الكلام مغروسة في القلب (مركز النفس الإنسانية) وهو لا يعني ذلك العضو الإنساني، أي أنَّ هناكاستعدادًافطريًّا عندالطفل لتلقي اللغة الاجتماعيّة، لذا حدد الإمام (عليه السلام) قيمة الإنسان، بقوله (عليه السلام): " قِيمَةُ كُلِّ امْرِئٍ مَا يُحْسِنُهُ "(1)، أما قول الإمام (عليه السلام)(ومستودعه الفكر)؛ يعطي صفةالملاصقةبين اللغة والفكر، وهو ما أثبتتهاالنظريةاللغويّةالحديثة، التيترى أنَّ اللغة ليست مجردالتعبير عن الفكر، بل هي جزء لا يتجزأ من عمليةالتفكير وتكوينه،وأنَّ عملية الفكر مستحيلة من غير اللغة(2).

لعل ذلك ما يجعلنا نرىالطفل والحيوان لا يستطيعان النطق والتفكير، لما وصف الإمام (عليه السلام) عقل الطفل بـ (حلوم الأطفال)بقوله: " يَا أَشْبَاهَ الرِّجَالِ وَلَا رِجَالَ حُلُومُ الْأَطْفَالِ وَعُقُولُ رَبَّاتِ الْحِجَالِ "(3)، عنى أنَّ مقوم الكلام هو العقل، وأنَّ للطفل قدرة قليلة أو غير متكاملة على التعقل والفهم، وهذا مصداق لعلاقة العقل باللغة والفكر.

ولما كان مقام الكلام عند الإمام (عليه السلام) هو التَّعقل، جاء عنه قوله (عليه السلام): "الْمَرْءُ مَخْبُوءٌ تَحْتَ لِسَانِهِ"(4)، وقوله (عليه السلام):" لِسَانُ الْعَاقِلِ وَرَاءَ قَلْبِهِ وَقَلْبُ الْأَحْمَقِ وَرَاءَ لِسَانِهِ"(5)، ويشمل ذلك العلاقة الجدليّة التي قررها الإمام علي(عليه السلام) بقوله:" إذا تم العقل نقص الكلام "(6).

---

(1) شرح نهج البلاغة 19 /48.

(2) ينظر: في ظلال نهج البلاغة، محمد جواد مغنية 1/408.

(3) ينظر: نهج البلاغة، خطبة / 30/27.

(4) نهج البلاغة ، حكمة / 298/148.

(5) نفسه ، حكمة /476/40.

(6) نفسه، الحكمة/481/71.

ويمكننا أن نقول: إنَّ إشارة الإمام (عليه السلام) السابقة والمختصة بمنهج الإنسان إلى القابلية الفطريّة تعنيتفنيداً لآراء (دارون) التطوريّة، فإذا كان الإنسان قد تطور عن الحيوان، فإنّنا نلحظ أنَّ اللغة لم تتطور في تخاطب الحيوان منذ بدايتها حتى اليوم.

وهكذا يتآزر عند الإمام علي(عليه السلام) العاملان المهمان في وجود اللغة، وهما الاستعداد الفطريّ الطبيعيّ في الإنسان، والضرورة الاجتماعيّة التي تفرضضرورة الاتصال اللغويّ.

تأثر الجاحظ في قول الإمام (عليه السلام) بفكرة الاستعداد الفطريّ اللغويّ عند الإنسان حين قال: " وإنّما تهيأ وأمكن الحاكية بجميع مخارج الأُمم لما أعطى الله الإنسان من الاستطاعة والتمكن،وحين فضّله على جميع الحيوان بالمنطق والعقل والاستطاعة، فبطول استعمال التكلف ذلت لذلك جوارحه، ومتى ترك شمائله ولسانه على سجيتها، كان مقصورًا بعادة المنشأ علىالشكل الذيلم يزل فيه"[1].

إنَّ هذا الاستعداد يمثل قدرة بشريّة عامة، إذ زود بها الإنسان في طبيعةخلقه، ولكي يجدهذا الاستعداد القلبيّ وسيلة لأداء وظيفته المنوطة به بدلًا من الممارسةوالتدريب، أي استعمال التكلف على حدِّ تعبير الجاحظ.

وبطبيعة الحال فإنَّ هذا التكلف تزداد درجات صعوبته عند محاولة تعلم أنظمة لغويّة غيرلغة المنشأ، وإنْ كانت هذه الصعوبة لا تعني التعذر، لما لهذا الاستعداد القلبيّ من المرونةوقدرة التكيف.

واليوم قد أصبح القول بالاستعداد الفطريّ اللغويّ مكوّنًا من مكوّنات نظرية اللغة الإنسانيّة، إذ نجدكثيرًا من اللغويين المحدثينوالبيولوجيين، وعلى رأسهم (نعوم تشومسكي) و(لينبرج) يذهبون إلى القول بأنَّ العقل الإنسانيّ لا يولد

---

(1) البيان والتبيين، أبو عثمان الجاحظ 40/1.

صفحة بيضاء (Nativism) كما كان يزعم من قبل، بل إنَّهُ مزود بقدراتفطريّة داخليّة محكومة بيولوجيّاً، وهذه القدراتتمثل نسقاً للتعُرف والتصنيف، وقياس الأنماط، ويطلق على هؤلاء بـ(أصحاب النزعة الفطريّة)[1].

لقد وصف الإمام (عليه السلام) قلب الحدث بالأرض الخالية، لما لهذه الأرض من استعداد فطريّ، لتقبل ما تُلقىفيها، إذ قال وهو يوصي ابنه الحسن (عليه السلام): " أَيْ بُنَيَّ إِنِّي لَمَّا رَأَيْتُنِي قَدْ بَلَغْتُ سِنّاً، وَرَأَيْتُنِي أَزْدَادُ وَهْناً بَادَرْتُ بِوَصِيَّتِي إِلَيْكَ، وَأَوْرَدْتُ خِصَالًا مِنْهَا قَبْلَ أَنْ يَعْجَلَ بِي أَجَلِي دُونَ أَنْ أُفْضِيَ إِلَيْكَ بِمَا فِي نَفْسِي، أَوْ أَنْ أُنْقَصَ فِي رَأْيِي كَمَا نُقِصْتُ فِي جِسْمِي، أَوْ يَسْبِقَنِي إِلَيْكَ بَعْضُ غَلَبَاتِ الْهَوَى، وَفِتَنِ الدُّنْيَا، فَتَكُونَ كَالصَّعْبِ النَّفُورِ وَإِنَّمَا قَلْبُ الْحَدَثِ كَالْأَرْضِ الْخَالِيَةِ مَا أُلْقِيَ فِيهَا مِنْ شَيْءٍ قَبِلَتْهُ، فَبَادَرْتُكَ بِالْأَدَبِ قَبْلَ أَنْ يَقْسُوَ قَلْبُكَ، وَيَشْتَغِلَ لُبُّكَ " [2]، المبادرة هنا تعني أنَّ الإمام (عليه السلام) أراد أنْيغتنمالفرصة، والإسراع في العمل قبل أن يضيع الزمن، ويضيع معه الهدف، فأقام الإمام(عليه السلام) سباقاً بين الخير والشر إلى قلب الطفل الخالي، الذي لا يسع إلاّ أحدهما، ما دامت الغلبة لمن سبق، إنْ دخل الخير أولًا استنصر، وإنْ سبق الشر سيطر على حركات الإنسان وفعاله، وحينئذ يصعبترويضه وتقويمه، وإعادتهاإلى الخير، ويصبح كالفرس النفور، الذي لا يقبلالترويض.

إنَّ الأسلوب المشرق للغة تجلى بأروع اشراقاته في اللغة الجماليَّة لهذا النصِّ، فعبارة: (غلبات الهوى) هذا الإسناد المجازيّ القائم على (الحَيْد) في نسبة الغلبات إلى الهوى، يعطينا إضاءة تضع (غلبات الهوى)، أي الغرائز النفسية في دائرة مكشوفة، وتشير إليها تدليلاًعلى الانحرافات الكثيرة التي تتمكن من الإنسان، فتدفعه إلى (حيْد)، مثلما جاء الحيْد من الإسناد اللفظيّ.

---

(1) ينظر: انفتاح النسق اللسانيّ، .محيي الدين محسب /77، ط1، دار الكتاب الجديد، 2008م.

(2) نهج البلاغة، رسالة / 31 /394.

أما التشبيه بـ (صعب النفور)؛ فيكون ارتدادًا إلى البيئة، مقدمة المعنى من صورة تضج بالحركة (كالصعب النفور)، ثم تأتي الثنائيات المتعاندة لتتسع دائرة التشبيه، فـ(الأرض الخالية) ثنائيّة ممكنة، تبسط جناحيها للتحليق في الأجواء التي يختارها الصغير بإشراف الأهل، ثنائيّة ممكنة؛ لأنّها تولد الخير إنْ زرعناه، و تعطى الشرّ إنْ غرسناه، ثم نرى الإمام عليًا (عليه السلام) يركّز في التربية الإيمانيّة للطفل، منذ أوّل صرخة من ولادته، حينما يأخذه الأب، ويؤذن في يمناه، ويقيم في يسراه، وتحمل موجات الأثير إلى ذاكرة الطفل كلمات: الله اكبر، وشهادتي التوحيد الخالص والنبوة الخاتمة، وتلبية الصلاة والفلاح، وخير الأعمال، فيضٌ من كلمات تركّز في التربيةالإيمانيّةللطفل، وتؤلف ترسيماً للحظة تربويّة وإيمانيّة وتعليميّة وأخلاقيّة، تتواصل وتتلاحم مع حقوقه الاجتماعيّة الجديدة، يقول الإمام (عليه السلام): " وَحَقُّ الْوَلَدِ عَلَى الْوَالِدِ أَنْ يُحَسِّنَ اسْمَهُ وَيُحَسِّنَ أَدَبَهُ وَيُعَلِّمَهُ الْقُرْآنَ"(1).

ولما كانت التنشئة الاجتماعيّة ترمي إلى إكساب الفرد أنماط السلوك السائدةفي مجتمعه، يدرك معها ثقافة المجتمع، الذي ينتمي إليه، وقيمه ومعاييره، وتصبح قيماً ومعايير خاصة بالفرد، ويسلك مسالك تتفق مع هذه القيم والمعايير، وتحقق له مزيداً من التوافق النفسيّ، والتكيف الاجتماعيّ، فقد دفع ذلك بالإمام (عليه السلام) إلى أن يوضح لبعض الولاة ثقافة المجتمعات التي يوليهم عليها، ومن ذلك قوله لمالك الاشتر: " ثُمَّ اعْلَمْ يَا مَالِكُ أَنِّي قَدْ وَجَّهْتُكَ إِلَى بِلَادٍ قَدْ جَرَتْ عَلَيْهَا دُوَلٌ قَبْلَكَ مِنْ عَدْلٍ وَجَوْرٍ... "(2)، والنصّ يكشف عن تاريخ مصر الحضاريّ وتعاقب الدول عليه، فشعب مصر وأرضها يختلفان عن بقية الشعوب العربية وأراضيها.

---

(1) نهج البلاغة، حكمة /399 / 547.

(2) نفسه، رسالة / 428/53.

لقد لحظ الإمام (عليه السلام) هذه الخصيصة، فجعل لها هذا العهد بما يشتمل عليه من نظم، وقوانين، وتعاليم (أخلاقيّة وسياسيّة وإداريّة)، تتبههم على طبيعة المجتمع المصريّ وظروفه التاريخيّة وخلفيته الثّقافيّة والحضاريّة، وفي قوله (عليه السلام): " أَيُّهَا النَّاسُ مَنْ عَرَفَ مِنْ أَخِيهِ وَثِيقَةَ دِينٍ وَسَدَادَ طَرِيقٍ فَلَا يَسْمَعَنَّ فِيهِ أَقَاوِيلَ الرِّجَالِ أَمَا إِنَّهُ قَدْ يَرْمِي الرَّامِي وَتُخْطِئُ السِّهَامُ وَيُحِيلُ الْكَلَامُ وَبَاطِلُ ذَلِكَ يَبُورُ وَاللَّهُ سَمِيعٌ وَشَهِيدٌ أَمَا إِنَّهُ لَيْسَ بَيْنَ الْحَقِّ وَالْبَاطِلِ إِلَّا أَرْبَعُ أَصَابِعَ "(1)، لقد بيّن الإمام بعبارات مُوجزة إحدى الطرائق لردِّ الغيبة، أملاً من ذلك في إشاعة أجواء الثقة بين أفراد المجتمع والابتعاد عن الآثار السيئةللغيبة وتحري العيوب.

ولا شكّ في أنَّ هناك فروقاً واضحةً في استعمال الحركة الجسميّة داخل المجتمع الواحد، إذ إنَّ الإنسان إنْ عرف أحداً بحسن السيرة والورع والتقوى، كان عليه أنْ يوقن بخطأ ما يقال فيه من أمور مخالفة، لأنَّ المواد المشكوك فيها غالباً ما تحمل على المواد المعلومة، بل هي تموت ولا تعني شيئًا أمام الماد المعلومة؛ لأنَّ الشك لا يبقى أمام الحقيقة والواقع، وعلى حدِّ التعبير المشهور: (الظن يلحق الشيء بالأعم الأغلب)، فلا تبنى التنشئةالصالحة على الظنّ والشكّ والحدس؛ لعدم مطابقتها الواقع غالباً، ويؤكد هذا المضمون قوله (عليه السلام) المتقدم: " أما وأنه قد يرمي الرامي وتخطئ السهام.... والله سميع شهيد "، الذي يشير إلى ظاهرة اجتماعيّةخطيرةوهي آفة أغلب الناس، الذين لا يلتزمون كلام الحق، ويتفوهونبكلّ ما يرد على ألسنتهم، وقد أشار الإمام(عليه السلام) إلى ذلك بقوله: " أَمَا إِنَّهُ لَيْسَ بَيْنَ الْحَقِّ وَالْبَاطِلِ إِلَّا أَرْبَعُ أَصَابِعَ " إلى قضية تصديق الخبر أو تكذيبه بلغة رمزيّة، تدلُّ على صورة المتحدث المؤثرة في وجدان المخاطب، هذه اللغةالرمزية التي أولاها علماء اللغة الاجتماعيون اهتماماً خاصاً في دراستهملمجموعة

(1) نفسه، خطبة /198/41.

الإشارات والحركات الجسميّة التي تصاحب الإشارة اللغويّة لتحقيق التواصل بين الناس.

لقد تمخض اهتمام العلماء المحدثين بدراسة هذه الإشارات والحركات الجسميّة وتحليلها عن علم حديث يعرف اليوم بـ(علم الحركة الجسميّة أو (الكينات)kinesice)، ولهذا العلم مبادؤهُ العامة، شأنه شأن سائر العلوم[1].

ويُعدُّ العالم الانثربولوجيّ (راي بيردوسيل) من أشهر المحدثين الذين اهتموابدراسة الحركات الجسميّة، التي يستعملها الإنسان في عملية التواصل أو التي تصاحب لغته المنطوقةبما يفيد في فهم العملية اللغويّة نفسها، ويفيد أيضًا في فهمظواهر البناء الاجتماعيّ للجماعة المعنيّة، فالحركات الجسميّة تمثل جانبًا من لغة الإشارة التي تفصح عن مكنونات لا تتجلى بلغة اللسان المنطوقة، وهيليست مجرد حركات عضويّة يستعملها الإنسان كيفما اتفق، إنَّما هي نظام يتعلمه الإنسان في داخل مجتمعه، على وفق الجنس، أو المهنة، أو المستوى الثقافيّ، أو التقليد والأعراف الخاصة بكلِّ طبقة من طبقات المجتمع، أو المركز الاجتماعيّ للفرد [2].

ومن مظاهر علم الإشارات والحركات الجسميّة عند شعوب العالم، ما نراه من الفرد الانكليزيّ، أو الروسيّ، أو الفرنسيّ، أو الألمانيّ، وكذلك الفرد العربيّ، فكلّهم يهزون أكتافهم، بمعنى (لا أعرف)، أما حركة الرأس إلى الأعلى من الغربيّ فتعني (الرفض)، وهناك حركات للوداع وللتقدم وللسباب وغيرها.

---

(1) ينظر: علم اللغة الاجتماعيّ عند العرب، هادي نهر /154، الجامعة المستنصرية، ط1، 1988م.

(2) ينظر: أصوات وإشارات – دراسة علم اللغة، أ. كوند رانوق /13، نقله عن الانكليزية ادور يوحنا، بغداد، 1970م.

وفي كثيرٍ من الأحيان قد لا تؤدي اللغة المنطوقة وظيفتها في التواصل، ممّا يضطر المتكلم إلى استعمال لغة الرموز والإشارات، وهذا ما حصل من الحاضرين تُجاه قول الإمام (عليه السلام)، فبادروه بالسؤال عمّا جهلوه من قول، فجمع الإمام أصابعه، ووضعها بين أذنه وعينه، ثم قال: (الباطل أنْ تقول: سمعتُ، والحق أنْ تقول: رأيتُ)، فهذه الإشارة اللغوية التي استعملها الإمام (عليه السلام) بين مقدار المسافة بين الصدق والكذب، وهي مسافة قصيرة جدًا إذا تأملها المتأمل، على أنَّ مراد الإمام (عليه السلام) هنا هو المعنى الإشاريّ المتداول بشأن الشائعات.

ومن مضامين التنشئة الاجتماعيّة عند الإمام علي (عليه السلام) استعماله المواد الطبيعية في صحة الإنفاق والبذل والعطاء، إذ يقول:" فَمَنْ آتَاهُ اللَّهُ مَالًا فَلْيَصِلْ بِهِ الْقَرَابَةَ، وَلْيُحْسِنْ مِنْهُ الضِّيَافَةَ، وَلْيَفُكَّ بِهِ الْأَسِيرَ وَالْعَانِيَ، وَلْيُعْطِ مِنْهُ الْفَقِيرَ وَالْغَارِمَ، وَلْيَصْبِرْ نَفْسَهُ عَلَى الْحُقُوقِ وَالنَّوَائِبِ؛ ابْتِغَاءَ الثَّوَابِ. فَإِنَّ فَوْزاً بِهَذِهِ الْخِصَالِ شَرَفُ مَكَارِمِ الدُّنْيَا، وَدَرْكُ فَضَائِلِ الْآخِرَةِ إِنْ شَاءَ اللَّهُ "(1) ذكر الإمام ستة موارد للإنفاق والبذل، وفي مقدمة من يستحق الإنفاق ذوو القربى، لأنَّ هؤلاء مقدمون على غيرهم لما ورد من الآيات والأخبار الصحيحة عن النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) في تقديمهم، ومنها ما قاله (صلى الله عليه وآله وسلم) في جوابه عن سؤال أحدهم: أي الصدقة أفضل؟ فقال (صلى الله عليه وآله وسلم): "على ذي الرّحم الكاشح"(2).

ثم ركّز الإمام (عليه السلام) في قضية الضيافة لما تؤديمن إشاعة أجواء المودة والمحبةبين الناس، وتزيل الأحقاد، وتوطد العلاقات العاطفيّة والاجتماعيّة، إنَّ التعبير بـ (فوزًا) وهو مصدر بصيغة النكرة يفيد حقيقة أنّ هذا البذل وإنْ كان

(1) نهج البلاغة ، خطبة/ 142/ 199.

(2) أصول الكافي ، الكلينيّ 4/ 10.

قليلاً فإنّه يوجب عزّة الدنيا ورفعة الآخرة، لما لهذه الصيغةمن الشموليّة والعموم والسعة.

ثم ينتقل الإمام(عليه السلام) من بيان الاستعمال الصحيح للثروة والمال، إلى بيان أهمية سعة الدار في تنشئة الفرد اجتماعيّاً على وفق المنظور الإلهيّ، لما بين الموضوعين من ترابط وثيق، إذ إنَّ (سعة الدار) بمنزلة الجزء من الكلّ في قُبالة الثروة والمال؛ لأنَّهما سببان رئيسان في سعة الدار، فضلًا عن تلاقي عناصر التنشئة الاجتماعيّة (موارد البذل) في مضمون النصّ، إذ دخل الإمام علي (عليه السلام) ذات مرة على العلاء بن زيد الحارثيّ، وهو من أصحابهفي البصرة يعوده، فلما رأى سعة داره قال (عليه السلام): " مَا كُنْتَ تَصْنَعُ بِسِعَةِ هَذِهِ الدَّارِ فِي الدُّنْيَا وَأَنْتَ إِلَيْهَا فِي الْآخِرَةِ كُنْتَ أَحْوَجَ وَبَلَى إِنْ شِئْتَ بَلَغْتَ بِهَا الْآخِرَةَ تَقْرِي فِيهَا الضَّيْفَ وَتَصِلُ فِيهَا الرَّحِمَ وَتُطْلِعُ مِنْهَا الْحُقُوقَ مَطَالِعَهَا فَإِذاً أَنْتَ قَدْ بَلَغْتَ بِهَا الْآخِرَةَ "[1]، نجد في النصّ عبارات ذات مضامين اجتماعيّة مهمة، فقوله (عليه السلام): (وَبَلَى إِنْ شِئْتَ بَلَغْتَ بِهَا الْآخِرَةَ) يأخذ مدى واسعًا في البلاغة والفصاحة، وكأنه (عليه السلام) قد استدرك، وقال: بلى على أنَّك قد تحتاج إليها في الدنيا لتجعلها وصلة إلى نيل الآخرة، وبأنْ تقري فيها الضيف، والضيف هنا لفظ يقع على الواحد والجمع، وقد تجمععلىضيوف وأضياف.

وهنا مفارقة لطيفة في التقديم والتأخير بين موارد البذل في النصّين السابقين، ففي النصّ الأول قدم (ذي القربى) على (الضيف)، وفي النصّ الثاني قدم (الضيف) على (ذي القربى)، ويبدو للباحث أنَّ هذا التقديم والتأخير جاء بحسب أهمية الموضوع، فلما كان سياق الحديث عن الثروة والمال، قدم (ذا القربى) وأخر (الضيف) بالبذل، فضلًا عن أنَّ (الشخص) قد يكون رحمًا وضيفًا في آنٍ واحد.

---

(1) نهج البلاغة ، خطبة / 325/209.

أما في النصِّ الآخر فقد جاء سياق الحديث عن (سعة الدار) ويناسب هذه السعة سعة الضيافة سواء كان من (ذي القربى) أم من غيرهم، لذا قدم العام على الخاص، وهذا التناسب اللفظيّ قابله تناسب اجتماعيّ في المضمون، وقد يكون تقديم (الضيف) في النصِّ الثاني، جاء مناسبة لمقتضى الحال، حينما صدر الكلام عن الإمام، إذ كان الإمام (عليه السلام) ضيفًا في دار العلاء ابن يزيد الحارثيّ، الذي حوَّل الخطاب نتيجة للحدث اللغويّ بينه وبين الإمام (عليه السلام) إلى مضمون اجتماعيّ مضاد بحسب الظاهر، إذ نراه يرد قول الإمام (عليه السلام) المتقدم بقول جديد مضمّناً إياه (شكوى) على أخيه عاصم.فقال له العلاء: يا أمير المؤمنين أشكو إليك أخي عاصم بن زياد: " قَالَ وَمَا لَهُ؟ قَالَ: لَبِسَ الْعَبَاءَةَ وَتَخَلَّى عَنِ الدُّنْيَا. قَالَ: عَلَيَّ بِهِ. فَلَمَّا جَاءَ قَالَ: يَا عُدَيَّ نَفْسِهِ لَقَدِ اسْتَهَامَ بِكَ الْخَبِيثُ، أَ مَا رَحِمْتَ أَهْلَكَ وَوَلَدَكَ أَ تَرَى اللَّهَ أَحَلَّ لَكَ الطَّيِّبَاتِ، وَهُوَ يَكْرَهُ أَنْ تَأْخُذَهَا أَنْتَ أَهْوَنُ عَلَى اللَّهِ مِنْ ذَلِكَ.

قَالَ: يَا أَمِيرَ الْمُؤْمِنِينَ، هَذَا أَنْتَ فِي خُشُونَةِ مَلْبَسِكَ وَجُشُوبَةِ مَأْكَلِكَ. قَالَ: وَيْحَكَ، إِنِّي لَسْتُ كَأَنْتَ، إِنَّ اللَّهَ تَعَالَى فَرَضَ عَلَى أَئِمَّةِ الْعَدْلِ أَنْ يُقَدِّرُوا أَنْفُسَهُمْ بِضَعَفَةِ النَّاسِ، كَيْلَا يَتَبَيَّغَ بِالْفَقِيرِ فَقْرُهُ " (1).

تضمّن النصُّ المتقدم عدة عناصر من التداوليّة، كلّها ذات دلالات ومضامين اجتماعيّة، منها العطف والاستدراك في لفظة (وبلى) التي تمثل الرابطة التداوليّةبين مختلف الأقوال والأزمنة النحويّة، والتي تُمكّن من تحديد موقع حدث خط الزمن بالقياس إلى معلم محدد – غالبًا – في قول سابق، ومنها قوله (عليه السلام): (عليَّ به) أي أحضره، والأصل: أعجل به عليَّ، فحذف فعل الأمر، ودلَّ الباقي عليه، بعد إجراء تغيير في ترتيب ما بقي من الجملة، فالحذف اختزال للأداء الكلاميّ، ممّا يعطي النصَّ تأويلات وتفسيرات نثريّة مضمونًا، وهو

---

(1) نهج البلاغة ، خطبة / 325/209.

مسلك تحليليّ جامع يتسق والنهج التداوليّ المتبع في المعالجة اللسانيّة الحديثة، فالحذف يساعد على " التحليل الفرديّ والتحليل النصيِّ، ويتجاوز المعاني الظاهرة في النصِّ إلى إيحاءاته الكاشفة "[1].

إنّ كثيرًا من حالات الحذف تعتمد في وقوعها وتحليلها على المقام، أي واقع الحال، وكذلك تعتمد على سياق المقال، سواء كان الحذف قد وقع في سياقات الحوار أم تبادل الحديث المباشر بين المتكلمين كمقامات النداء والاستفهام، واللقاءات الاجتماعيّة، والتهنئةوالدعاءوالتعليق بالقبول أوالرفض...وسواها[2].

ومنها: النداء المطعم بالتصغير، في قوله(ﷺ): (ياعُديَّ نفسه)، وعُدي تصغير(عدو)، وقد يراد به التحقير المحض ها هنا، ويُمكن أنْ يراد به الاستفهام لعداوته لها، ويمكن أنْ يخرج مخرجالتحنن والشفقة. كقولك:" يا بُني ".

هذا السياق الاحتماليّ أعطى العبارة مدى من السعة والحرية في التحرك لثراء النصِّ بالمضامين الاجتماعيّة، التي تبّين شدّة الموقف وقوة العلاقة بين المرسل والمتلقي، ممّا يعطي الحدث اللغويّ سمة البروز والظهور على مسرح الحياة.

ومنها: استعمال الإمام (ﷺ) المحرّم اللغويّ في عبارة(واستهام بك الخبيث)، ويعني بالخبيث (الشيطان) لشدّة خبثه، بحيث صور لهذا العابد أنَّ سوءَ فعله حسنات له، وجاءت لفظة (استهام) هنا ذات البعد الاجتماعيّ بمعنى: جعلك هائمًا و(الباء) أصلية في اللفظ، ودلالتها: أنَّ الشيطان قد اتخذ منك عَلَمًا يتبع فجعل منك قائدًا له في هذا الهيْم.

---

(1) التلقي والتأويل، مقاربة نسقية، محمد مفتاح /159، المركز الثقافي العربيّ، بيروت، ط1، 1994م.

(2) ينظر: علم اللغة الاجتماعيّ، د. كمال محمد بشر /109 - 110.

إنَّ ما يميّز هذا النصَّ هو ما تضمنه من حدث لغويّ ذي سمات تداوليّة مهمة (الحذف، والنداء، والتصغير، والمُحرّم اللغويّ، والتعجب، واستعمال الضمير المخاطب، والأفعال الكلاميّة وغيرها). كلّها تؤكد فكرة (الاقتضاء) التي أثارها (غرايس) التي تعدّ من المفاهيم الأساسية المهمة التي يقوم عليها التداول، إذ تمتاز هذه الفكرة بقدرتها على تقديم تفسير تداوليّ لقدرة النصّ على البوح بسلسلة دلاليّة متواصلة عبر إجراءات مختزلة ؛ لشيوعها بين أفراد المجتمع الواحد، وامتلاكهم خلفيّة ثقافية معرفيّة بشأنها، ولا تختلف العيّنة الأدائيّة المختزلة التي حللها وفسر بنيتها الدلالية بحسب مقتضيات التداوليّة الاجتماعيّة [1].

وما يُظهر الدهشة والغرابة دلالة الأسلوب التقابليّ التعجبيّ في الحدث اللغويّ، إذ يستفهم الإمام (عليه السلام) متعجبًا: (أنت أهون على الله من ذلك ؟!) أي إنَّ الأشرار جميعهم أهون على الله تعالى من يحل لهم أمرًا مجاملةً واستصلاحًا للحال معهم وهو يكره منهم فعله. يقابل هذا التعجب تعجب مضاد في قول عاصم (هذا أنت في خشونة ملبسك، وجشوبة مأكلك!) هذا التقابل التعجبيّ في النصّ يُظهر مفارقة مهمة فيذهن المجتمع – فعاصم أحد أفراده - والتقدير: (ها أنت كذلك، فكيف تنهى عنه ؟!).

لذا يمكننا القول: إنَّ هذه المفارقة هيأت للإمام فرصة بيان التكليف بين مقام المتحدث ومقام المتلقي، و بين مقام الراعيّ وبين مقام الرعية، في مكان وزمان وموقف واحد قوله: ويحك! لتعطي قوة في الدلالة، وتوقع أثرًا في النفس، فيثير في المتلقي كوامن خلجاته، وتهيء سمعه وجوارحه لتلقي الردّ القابل(وَيْحَكَ إِنِّي لَسْتُ كَأَنْتَ إِنَّ اللَّهَ تَعَالَى فَرَضَ عَلَى أَئِمَّةِ الْعَدْلِ أَنْ يُقَدِّرُوا أَنْفُسَهُمْ بِضَعَفَةِ

(1) ينظر: الاقتضاء في التداول اللسانيّ ، عادل فخوريّ /141، مجلة الفكر، الكويت، م/20، ع / 3، 1989م.

النَّاسِ؛ كَيْلَا يَتَبَيَّغَ بِالْفَقِيرِ فَقْرُهُ) استعمل الإمام الضمائر:(ياء المتكلم، تاء الفاعل، أنت) في عبارة: (إِنِّي لَسْتُ كَأَنْتَ) دلالة على الاختزال والتقليل في الكلام، كلاختزال والتقليل في إظهار النعم كيلا يتهيج الفقراء والمحتاجون، مبيّنًا تكليف الإمام العادل في أن يشبه نفسه، في لباسه وطعامه بضعفة الناس، معللًا ذلك كيلا يهلك الفقراء من الناس، فإنّهم إنْ رأوا إمامهم بتلك الهيأة، وبذلك المطعم، كان أدعى لهم إلى ترك لذات الدنيا، والصبر عن شهوات النفوس.

مصادر البحث ومراجعه :

1- اللغة والجماعة في المغرب العربيّ، جلبير غرانغيوم، ترجمة:محمد اسليم، كتاب منشور على شبكة الانترنيت، موقع http://aslimnet.free.fr/traductions/articles/communaute.htm

2- أساسيات التوافق النفسيّ والاضطرابات السلوكية والانفعاليّة (الأسس والنظريات) د. صالح حسن أحمد الداهريّ، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008 م

3 -التاريخ الإسلامي العام، د.علي إبراهيم حسن، ط3، القاهرة، 1963م.

4- نهج البلاغة، منتدى دار الإيمان، مركز الإشعاع الإسلاميّ.

5- مقاتل الطالبين، علي بن الحسين الملقب بأبي الفرج الأصفهاني (ت356هـ)، تحقيق: كاظم المظفر، ط2، المكتبة الحيدرية، النجف.

6-الهداية الكبرى، الحسين بن حمدان الخصيبيّ (ت334هـ)، ط4، موسسة البلاغ، لبنان، 1411هـ، 1991م.

7- السيرة النَّبويَّة، ابن هشام محمد بن إسحاق المطلبيّ(ت151هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، القاهرة، 1383هـ.

8- التفسير النفسيّ للأدب، د. عز الدين إسماعيل، دار المعارف، مصر، 1963م.

9- تاريخ أهل البيت، كبار المحدثين والمورخين، تحقيق: رضا الحسينيّ، ط1، 1410هـ.

10- الخطاب والوعي، دراسة تحليلية في بنية الخطاب في نهج البلاغة، د. عبد الحسنيّ عبد الرضا العمريّ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة البصرة، 2007م.

11- التفكير اللسانيّ في الحضارة العربيّة، د. عبد السلام المسديّ، الدار العربيّة للكتاب، لبنان، 1981م.

12- أخرجه البخاريّ، دار الجيل، بيروت، (د.ت).

13- علم اللغة من منظور معرفي: ، د. موفق الحمداني، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1 ، (1425هـ ـ 2004).

14-الأسباب الحقيقيّة وراء العنف في كينيا ، جاكلين كلوب، ترجمة: أمل الشرقيّ، منشور على شبكة الانترنت:موقع/تخاطب.

15- The organization and reorganizationof human speech perception Annual Review of Neuroscience.

16- الاتجاه الفكريّ عند الإمام (ع)، د. رحيم محمد سالم/295،ط1، مركز دراسات الشهيدين الصدرين، بغداد، 2007 م.

17- نهج البلاغة الثاني، الشيخ جعفر الحائري، ط1، مؤسسة دار الهجرة، (ب.ت)، 1410هـ.

18 - انفتاح النسق اللسانيّ، .محيي الدين محسب، ط1، دار الكتاب الجديد، 2008م.

19- علم اللغة الاجتماعيّ عند العرب، هادي نهر، الجامعة المستنصرية، ط1، 1988م.

20- أصوات وإشارات – دراسة علم اللغة، أ. كوند رانوق، نقله عن الانكليزية ادور يوحنا، بغداد، 1970م.

21- التلقي والتأويل، مقاربة نسقية، محمد مفتاح، المركز الثقافيّ العربيّ، بيروت، 1994م.

22- الاقتضاء في التداول اللسانيّ، عادل فخوريّ، مجلة الفكر، الكويت، م/20، ع / 3، 1989م.

23- أصول الكافي، الكليني محمد بن يعقوب (ت 329هـ)، تحقيق: علي أكبر غفاريّ، ط8، طهران، 1388هـ.

24- الانثربولوجيا الاجتماعية، د.عاطف وصفي، دار النهضة العربية للنشر والطباعة، بيروت، ط3، 1981م.

25- البيان والتبيين، أبو عثمان عمرو بن بحر بن محجوب الجاحظ(255هـ)، تحقيق: د.حسن السندوبيّ، المطبعة التجارية الكبرى، ط1، 1926م.

26- علم النفس التجريبيّ، وليم باينز، ترجمة: د. عبد الفتاح محمد، المكتب العلميّ للنشر والتوزيع، الإسكندرية -مصر، 1997م.

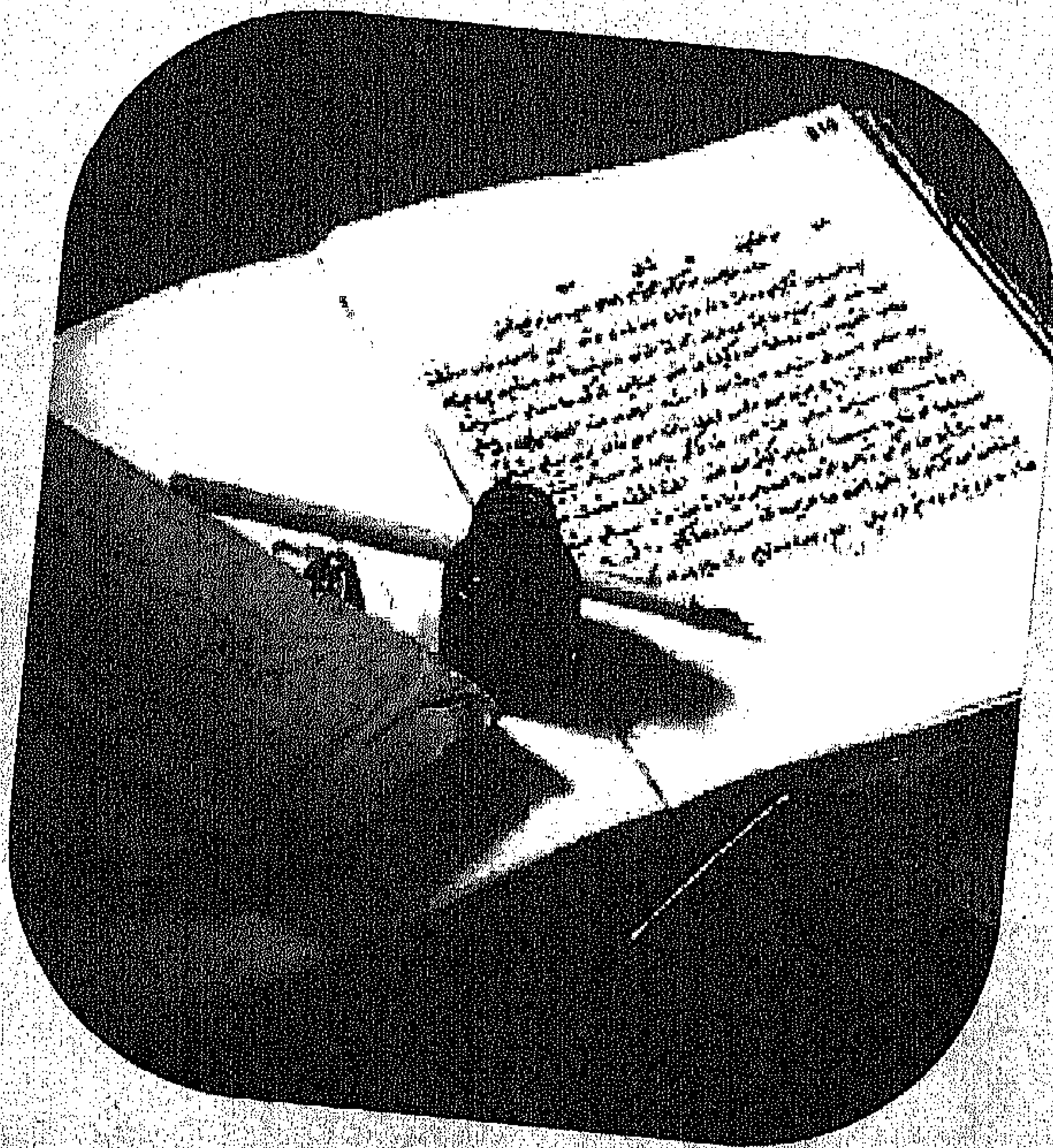
27- علم النفس الصناعيّ، د.عويد سلطان المشعان، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، دولة الأمارات، ط1، 1994م.

28- اللغة والمجتمع، علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للطباعة، القاهرة (1971).

29 - المعجم الوسيط لمجمع اللغة العربية، إشراف:عبد السلام محمد هارون، المكتبة العلمية، طهران، ب.ت.

الأخطاء اللفظية النحوية
واستعمال العامية

الاستاذ الدكتور سعد علي زاير



8

الأخطاء اللفظية النحوية واستعمال العامية

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

تتجسد مشكلة البحث الحالي من طريق إطلاع الباحث على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة بأن هناك الكثير من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في الوطن العربي، لاسيما في العراق المتخرجين في كليات التربية لم يتلقوا في أثناء إعدادهم لمهنة التدريس، ما يؤهلهم لأداء وظائفهم الميدانية أداءً كاملاً، فبعضهم يعجز عن العطاء العلمي المنتظر، ويقصر في تربية النشء علميا وتربويا، ومن ثم ينبغي أن تُبنى لهم برامج تدريسية تتناول متطلبات مهنة التدريس.

فضلا عن أن نظام إعداد المدرسين واجه انتقادات كثيرة، إذ شخص اعتناء البرامج بالجانب المعرفي من دون الاعتناء بالجانب العملي لاسيما في طرائق التدريس ومناهجها.

زيادة على ما لحظه الباحث من ضعف واضح في الأداء التدريسي لعدد كبير من مدرسي اللغة العربية، ومدرساتها، فضلاً عما أظهرته نتائج عدد من الدراسات التي تناولت تقويم أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أو طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية.

لقد أصبحت ظاهرة ضعف اللغة العربية لدى النخب (المثقفة) ظاهرة، لا تثير أي استغراب، ويجاهر الكثيرون بعدم حاجتهم إلى معرفة أساسيات النحو. هل العلّة تكمن في طبيعة اللغة العربية، وفي صعوبة قواعدها ؟ أم أن لا حاجة إلى الاهتمام بها، إذ إنها لغة جامدة، غير قادرة على مواكبة روح العصر ؟ وهذا سهم من الأعداء، يراد به أن تبقى هذه الأمة عالة على الأمم الأخرى، فكما أنّه لن تفلح أمة تقاتل بما لا تصنع، وتأكل ما لا تزرع، وتلبس ما لا تنسج، فإنه لن

تفلح أمة، لا يتقن المثقفون والباحثون والمسؤولون منها لغتهم الأم، بل ومفتونون بلغات الغرب.

والضعف في اللغة العربية من المشكلات التي ظهرت بوضوح في المؤسسات التربوية، إذ أُعلنت الشكوى من تدني مستوى الطلبة فيها، وينطبق ذلك الحكم على كثير من طلبة الجامعات والمثقفين، إذ أن الأخطاء اللغوية كثيرة في الأعوام الأخيرة إلى حد صار الباحث عنها لا يحتاج إلى طول العناء لاستحضار عدد كبير منها، فبعد أن كان الأمر استقصاء الأخطاء، صار لغزارتها اختيار منها ما يصلح أن يكون أنموذجا لغيره، ويمثل الضعف اللغوي واقع حال كثير من طلبة الجامعات، ولاسيما المتخرجون في أقسام اللغة العربية من كليات التربية الذين يعد كل منهم مدرسا للغة العربية، إذ تجدهم دون المستوى المطلوب، فعلى الرغم من ازدياد حملة الشهادات الجامعية إلا إنهم لا يجيدون لغتهم لاسيما طلبة أقسام اللغة العربية الذين من المفروض أن يكونوا القدوة الحسنة والموجه الصحيح والقائد المثالي والمنادي بضرورة الالتزام باللغة الفصيحة. على عكس ما يُرى من انصراف غالبيتهم إلى حفظ المعلومات والحقائق والقواعد في ضوء الأساليب التقليدية في التدريس، فضلا عن ضعف خزينهم المعرفي الأمر الذي يؤدي إلى سلبية العملية التدريسية المتمثلة في كونها عاجزة عن تحقيق أهدافها، وما زال هذا الضعف مستمرا ويكاد أن يكون عاما[1].

أهمية البحث :

اللغة العربية لغة تتصف بالقداسة لارتباطها بدين العرب وغيرهم من المسلمين، واحتواء القرآن لها، وبحرص المسلمين والعرب على الإبقاء على لغة

---

(1) هلال، علي احمد، الأخطاء النحوية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في دولة البحرين – أساليبها ومقترحات علاجها، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية، 1987، ص12.

القرآن في الصورة التي كانت عليها عندما أنزل على النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم).

وقد كان للتقويم الإلهي الأثر الواضح في توطيد مكانتها، والزيادة في إثرائها، وارتقائها والحفاظ عليها، وكان لرسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) الدور الرائد في صيانة العربية وكيف لا يكون له، وهي لغة القران الكريم، وكيف لا يكون له ذلك وهو المشهود له بالفصاحة، والاقتدار اللغوي.

إن اللغة العربية ارتبطت بمقدسات الأمة العربية واستطاعت مع هذه المقدسات أن تعبر آفاق الجزيرة العربية إلى دول شتى وممالك عديدة، وهي في انتقالها إلى تلك البلاد بحملها كتاب الله عز وجل، ودعوته حملت معها نسيم الصحراء من رقة وعذوبة، وما في صلابة الصخر من قوة ورصانة.

إنّ بقاء العربية التي هي لغة القرآن مرهون بالمحافظة عليها فصيحة لا تدخلها العامية، ولا تشوبها اللهجات ؛ لأن الفصاحة ركنٌ من أركان اللغة العربية.

إن الحفاظ على اللغة العربية وحمايته ا، والعمل على انتشارها، والتمكين لها في أوساط المجتمعات العربية، ليس عملاً تعليمياً تربوياً، أو نشاطاً ثقافياً أدبياً، أو وظيفة من وظائف وزارات التربية والتعليم، والمؤسسات، والهيئات، والمنظمات المختصة فحسب، ولكنه عمل من صميم الدفاع عن مقومات الشخصية العربية، والذود عن مكونات الكيان العربي الإسلامي، وعن خصوصيات المجتمعات العربية الإسلامية، وعن الركيزة الأولى للثقافة العربية وللحضارة العربية الإسلامية. وعمل في هذا المستوى وبهذا القدر من الأهمية، يد خل ضمن خطة بناء المستقبل ورسم معالمه ؛ فاللغة العربية ركن أساسي من أركان الأمن الثقافي والحضاري والفكري للأمة الإسلامية في حاضرها وفي مستقبلها، هي القاعدة المتينة للسيادة الوطنية التي تحرص عليها كل دولة من دول المجموعة العربية الإسلامية.

وإذا ذهبنا إلى الواقع اللغوي الراهن في الوطن العربي، نجد بأنه ليس هناك بقعة في العالم المعاصر تشبه البقعة العربية في غناها اللغوي، وتنوعها الحضاري والثقافي. ومن يدقّق في الواقع اللغوي الراهن، يجد فيه استمراراً للواقع اللغوي، التاريخي، الذي كان سائداً من مدة تكوّن اللغة العربية الموحّدة في شبه الجزيرة العربية، التي اصطلح على تسميتها بالفصحى إلى جانب لهجات القبائل ؛ فمازالت الازدواجية اللغوية على حالها، ومازال هناك لغتان أو مستويان لغويان يتميزان من بعضهما بوضوح، فالمستوى الأول : هو المستوى الرسمي الذي تمثله اللغة العربية الفصحى بقواعدها المعروفة، في الأصوات، والنحو، والصرف، ويستعمل في التعامل الرسمي، والتعليم، والبحث العلمي، والكتابات الأدبية، والمحاضرات العلمية، والثقافية، والعبادات والإعلام....الخ، أما المستوى الثاني : فهو المستوى الذي نستعمله في حياتنا اليومية، خارج نطاق التعامل الرسمي، ونستعمل فيه لهجتنا المحلية التي تعلمناها في البيت أو الشارع، وفي هذا المستوى تتمّ جميع عمليات التفاهم والتعامل الشفهي، وهو الذي يطلق عليه اسم اللغة المحكية أو المنطوقة[1].

ومن هنا كثرت الصيحات بشأن تدني القدرة لدى المتعلمين على استعمال العربية في الدرس استعمالاً صحيحاً، وزادت الدعوات إلى إصلاح تعليم العربية على السنة المتكلمين بها، لاسيما أنّ النداءات تكررت من المتخصصين والمشرفين على اللغة العربية، ويرى بعض المتخصصين أننا أصبحنا نَدرس اللغة العربية ونُدرسها كأنها لغة أجنبية بعيدة عنا.

والتعليم السليم للغة العربية هو التعليم الوظيفي، أي تحقيق القدرات اللغوية عند الطالب، بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية والعلمية ممارسة

---

(1) يوسف، ظافر " اللهجات العربية المحكية وتحديات العولمة "، المؤتمر السنوي الخامس / مجمع اللغة العربية بدمشق، اللغة العربية في عصر المعلوماتية، 2006، ص3-4.

صحيحة، ويثمر تعليم اللغة عندما يتجه نحو تحقيق الغايات الأربع وهي فهم المسموع وفهم المقروء، ثم التعبير الدقيق السليم بكلام منطوق أو مكتوب[1].

والهدف من تعليم اللغة العربية الوصول بالطلاب إلى مستوى يستطيعون معه التعبير عما يخالج نفوسهم، ويحيط بهم تعبيراً واضحاً عن طريق الحديث أو الكتابة، وفهم ما يقرؤونه وما يسمعونه فهماً صحيحاً، والتجاوب مع اعمال الفكر لإدراك ما حولهم بقدر ما تسمح به مواهبهم وأعمارهم.

وتحديد وظيفة اللغة العربية في الحياة بدقة مسؤولية مدرسيها ؛ وذلك لمكانتها الثقافية والاجتماعية، إذ إنّ المدرّس له مكان الصدارة بين العناصر التربوية الرئيسة التي يُعتمد عليها في نجاح العملية التربوية وفي بلوغ أهدافها.

ولما كان التدريس علماً وفنّاً في الوقت نفسه، فالمدرس يتخذ العلم مهنة في واقع الأمر، ولكنه فنان يرسم الطريق ويهيئ اللوحة بأجمل الألوان وأزهى الأشكال، ويضيف إلى طلبته سعة في التفكير وقدرة على المناقشة وإبداء الرأي؛ فتوافر المدرّس الحاذق ضرورة أولى في عملية التدريس ؛ لأنه يكون قادراً على توفير الشروط الأساسية للتعليم.

وإن كانت أهمية أي مدرّس تنبع من أهمية مادته وخصوصيتها في الحياة، فان لمدرس اللغة العربية من الخصوصية والأهمية ما تجعله يتبوأ مكان الصدارة في الميدان التعليمي، فهو يدرّس لغة القرآن والتنزيل، ويضطلع بمهمة تعليمها للطلبة، وهو الحارس للحفاظ على سلامتها والمسؤول عن إيصال المادة للمتعلمين، ودرس العربية هو المفتاح الدروس الأخرى، وفهمه بداية لفهم المواد المتبقية ؛ لأن هذه المواد تُدرّس بلغة عربية فصيحة، ولكي يوصّل باقي المدرسين مادتهم إلى الطلبة فلابد مسبقاً من أن يؤدي مدرّس اللغة العربية دوره، فعلى قدرته في إيصال

---

(1) العزاوي، نعمة رحيم، التعليم الوظيفي للغة العربية، العراق، مكتبة المنتصر للطباعة، 1991، ص5-6.

مادته وإتقان طلبته لمهارات لغتهم يتوقف سعي باقي المدرسين في إيصال مادتهم إلى الطلبة، ولا يمكن أن يبلغ مدرّس آخر مهما بلغ شأنه أو شأن مادته ما يبلغه مدرّس العربية من الأهمية والمنزلة.

ويجب أن تكون لمدرس اللغة العربية آفاق واسعة في اختصاصه العلمي، فهو يُقَوِّم الألسنة بتدريسه، مما يدعوه إلى ضبط حركات كل حرف وسكناته، وأواخر الكلمات بحسب قواعد اللغة العربية الواسعة جداً في نحوها وصرفها، وأوائل الكلمات وأواسطها بحسب قواعد الاشتقاق والتصريف. وهو يُعنى بجودة النطق مما يقتضي معرفة قواعد النطق الصحيحة ومخارج الحروف وأنواعها، و يُعنى برسم الحروف بصورة صحيحة على قواعد دقيقة مما يُلزمه حسن الخط وإتقان قواعد الإملاء.

ولا مبرر لقبول مدرّس لا يتقن لغته، فمدرس العربية يجب أن يمتلك استعداداً علمياً لتدريس اللغة العربية وقدرة على توظيف ما يمتلكه من مادة بما يُقَوِّم به نطق الطالب ويصحّح من نطقه إذا لحن ؛ فإذا كان هذا المدرّس يلحن في كلامه ويستعمل العامية فيه، ولا يضبط حركات بنية الكلمات فانه يكون قد ابتعد عن تحقيق الهدف من وراء تدريس مادته.

لذلك فان ضبط لغة المدرس تعدّ من أدق المهمات التي تقع على عاتقه ؛ لان لغة المدرّس هي الأساس الذي يبني عليه درسه، ويتمكن عن طريقها من تقديم مادته بشكل صحيح وتحقيق الهدف من وراء تدريسها.

والملاحظة الميدانية تشير إلى أن هناك عددا ممن يدرسون اللغة العربية لا يتقنون القواعد النحوية، ولا الصرفية، ولا يشكّلون أواخر الكلمات، ويبتعدون عن اللغة الفصيحة إلى عامية سقيمة.

وفي ضوء ما تقدم تتجلى أهمية البحث الحالي في ما يأتي :

1. أهمية اللغة العربية وما لها علينا من واجب العناية بها.

2. تأشير حالة الضعف في العربية لدى طلبة أقسام اللغة العربية (المطبقين).
3. أهمية مدرّس اللغة العربية ودوره في التأثير في المتعلمين وتوجيههم وبناء قدراتهم.
4. أهمية الحديث بوصفه من ابرز مهارات الاتصال اللغوي، وأكثرها اتساعا في الاستعمال.
5. إمكانية أن يكون حديث المدرّس وسطا ناقلا للّحن إلى الطلبة عبر المحاكاة، والتوهم بان كل ما ينطقه المدرّس يعد صحيحاً يحتج به.
6. ندرة الدراسات التي بحثت في تقويم حديث مطبقي قسم اللغة العربية في التدريس أو انعدامها على حد علم الباحث.
7. وجود ملاحظات ميدانية حول استعمال مطبقي قسم اللغة العربية مفردات عامية في التدريس وان حديثهم لا يخلو من أخطاء لفظية.

أهداف البحث :

يرمي البحث الحالي إلى تشخيص الأخطاء اللفظية التي يقع فيها مطبقو قسم اللغة العربية عند حديثهم في أثناء تدريس اللغة العربية بفروعها المختلفة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1. ما الموضوعات النحوية التي يخطئ فيها مطبقو قسم اللغة العربية في حديثهم أمام طلبتهم في المدارس المتوسطة والثانوية ؟
2. ما نسبة المخطئين من مدرسي اللغة العربية في الموضوعات النحوية ؟
3. ما نسبة الذين يستعملون مفردات عامية في تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية ؟

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ :

1. مطبقي قسم اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية فقط في محافظة بغداد للعام الدراسي 2006-2007م.
2. الأخطاء النحوية التي يقع فيها مطبقو قسم اللغة العربية في أثناء تدريسهم فروع اللغة العربية المختلفة.
3. الكلمات العامية التي يستعملها مطبقو قسم اللغة العربية في أثناء تدريسهم فروع اللغة العربية المختلفة.

تحديد المصطلحات :

1. الخطأ لغةً : وردت كلمة (الخَطَأ) في لسان العرب لابن منظور على أنها الخَطَأُ والخَطاءُ : ضد الصواب. وقد أَخْطَأَ.

وفي التنزيل : " وليس عليكم جناح فيما أخطأتم به " [1].

2. اللفظ لغة : وردت كلمة (لفظ) في لسان العرب لابن منظور على انه : لَفَظَ. اللفْظُ : أن ترمي بشيء كان في فيك، والفعل لَفَظَ الشيء.

يقال : لَفَظْتُ الشيء من فمي الفظهُ لَفْظاً، رميته، وذلك الشيء لفاظة[2].

3. الخطأ اللفظي : وردت عدة تعريفات للخطأ اللفظي ومنها.

---

(1) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (711هـ)، لسان العرب، مج 1، بيروت، دار صادر، د.ت، ص65.

(2) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (711هـ)، لسان العرب، مج 1، بيروت، دار صادر، د.ت، ص461.

- عرّف (Jones) الخطأ اللفظي بأنه : الأداء الذي ينحرف عن النمط الصوتي الفعلي المتبع من الناطقين الأصليين باللغة[1].
- وجاء تعريفه في منشور لمعهد الخرطوم لإعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بأنه : انحراف الأداء اللفظي عما هو مقبول في اللغة بحسب المقاييس التي يتبعها الناطقون الأصليون بها [2].

التعريف الإجرائي :

الخطأ اللفظي النحوي : هو كل خطأ يحصل في آخر الكلمة على غير القاعدة النحوية الصحيحة أو استعمال مفردات عامية.

(1) Jones, Doniec, "Anomttine of English Phonetics", Cambridge University Press, 1972. p:12.

(2) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تحليل الأخطاء اللغوية، معهد الخرطوم لإعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية غير الناطقين بها، د. ت، ص1.

الفصل الثاني : دراسات سابقة

1- **دراسة الحماش** 1979 :

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد. وكانت ترمي معرفة الأخطاء اللفظية لدى معلمي اللغة الإنكليزية مع تقديم برنامج لإعداد معلمين كفوئين في مجالات اللغة الإنكليزية كلها.

اختار الباحث عينة عشوائية بلغت (60) معلماً من معلمي اللغة الإنكليزية في المرحلة الابتدائية في بغداد. وأعدّ استمارة ملاحظة تثبت من صدقها وثباتها ولاحظ أداء المعلمين في ضوئها، واستعمل مربع كاي والنسبة المئوية لمعالجة البيانات التي توصل إليها إحصائياً، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة منها :

1. إن أكثر أخطاء العينة كان في تلفظ أصوات العلة المركبة.
2. إن أصعب الأصوات في تلفظ أفراد العينة كان في الأصوات (Z, S, J).
3. إن أكثر الأخطاء اللفظية التي ارتكبها أفراد العينة كان سببها التداخل اللغوي بين لغتهم الأم واللغة التي يعلمونها.
4. التشديد الذي يشكل مصدر المشكلة هو التشديد على المقطع الثاني للكلمات وهو أكبر مشكلة من تلك التي تشدد على المقطع الأول.[1]

2- **دراسة الدليمي** 1983 :

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد، وكانت ترمي الموازنة بين الأخطاء النحوية التي يقع فيها طلبة العامين الدراسيين 1983 - 1984 و 1984 - 1985 من طريق ما يأتي :

---

(1) الحماش، خليل، تشخيص الأخطاء اللفظية لدى معلمي اللغة الإنكليزية في العراق، بغداد، (محور بحث تعليمي)، 1979.

1. تحديد الموضوعات النحوية التي يخطئ فيها طلبة العامين الدراسيين المذكورين آنفا.
2. الموازنة بين أخطاء الطلاب وأخطاء الطالبات في كلا العامين.
3. الموازنة بين أخطاء طلبة العام الدراسي 1983 - 1984 وأخطاء طلبة العام الدراسي 1984 - 1985.

وشملت عينة الدراسة طلبة المرحلة الرابعة في قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة بغداد للعامين الدراسيين 1983 - 1984 و 1984 - 1985 البالغ عددهم (106) طلاب وطالبات في السنة الأولى و(162) طالباً وطالبة في السنة الثانية، وهم يمثلون المجتمع الأصلي للدراسة.

اختار الباحثون موضوعاً إنشائياً واحداً عنوانه (شيء في ذاكرتي اسمه الحبيب) أداة لبحثهم، وطلبوا من الطلبة أن يضبطوا أواخر الكلمات بالشكل واعتمدوا على معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، والنسب المئوية وسائل إحصائية في تعاملهم مع البيانات. وقد توصلوا إلى النتائج الآتية :

1. إن عدد الموضوعات النحوية التي اخطأ فيها طلبة العام الدراسي 1983 - 1984 كانت (28) موضوعاً نحوياً، في حين أخطأ طلبة العام الدراسي 1984 - 1985 في (26) موضوعاً نحوياً.
2. أ – إن أخطاء طالبات العام الدراسي 1983- 1984 أكثر من أخطاء الطلاب للعام نفسه، بفارق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

ب- إن أخطاء طلاب العام الدراسي 1984-1985 مع كونها أكثر من أخطاء طالبات العام نفسه، فأن الفرق بينهما لم يكن ذا دلالة إحصائية.

ج- إن أخطاء طلبة العام الدراسي 1983-1984 مع كونها اكثر من أخطاء طلبة العام الدراسي 1984-1985 غير إن الفرق بينهما لم يكن ذا دلالة إحصائية أيضا.[1]

---

(1) الدليمي، طه وآخرون، " دراسة مقارنة في الأخطاء النحوية لدى طلبة قسم اللغة العربية "،

3- دراسة هلال 1987 :

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد، وطبقت في البحرين، وكانت ترمي الإجابة عما يأتي :

1. ما الموضوعات النحوية التي يخطئ فيها طلبة الصف الثالث الثانوي بقسميه العلمي والأدبي ؟
2. هل هناك فروق ذوات دلالة إحصائية في الأخطاء النحوية بين طلبة القسم العلمي وطلبة القسم الأدبي ؟
3. ما أسباب الأخطاء النحوية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بقسميه العلمي والأدبي ومقترحات علاجها من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية وموجهيها التربويين في تلك الصفوف ؟

استعمل الباحث نوعين من الأدوات، النوع الأول هو اختبار تحصيلي موضوعي طبقه على عينة من الطلبة بلغت (448) طالباً وطالبة، والنوع الثاني استبانة تألفت من (21) فقرة لمعرفة أسباب الأخطاء النحوية و (19) فقرة للمقترحات، طبقه على عينة بلغت (50) مدرساً وموجهاً.

ولمعالجة البيانات إحصائياً استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون، والنسبة المئوية، ومعادلة (Z.S CORS).

ومن بين ما توصلت إليه الدراسة ما ياتي :

1- إن الطلبة أخطأوا في كل الموضوعات النحوية المقررة عليهم التي تضمنها الاختبار المطبق.

2- هناك فرق ذو دلالة إحصائية في الأخطاء النحوية بين طلبة القسم العلمي وطلبة القسم الأدبي عند مستوى (0.001)، إذ أن طلبة القسم العلمي أقل أخطاء من طلبة القسم الأدبي.[1]

= مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، ع 15، السنة السادسة عشر، 1410هـ – 1990.

(1) هلال، علي احمد، الأخطاء النحوية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في دولة البحرين – أساليبها

4- دراسة السامرائي 1989 :

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد، وكانت ترمي معرفة مستوى طلبة أقسام اللغة العربية – المرحلة الرابعة، في كليات التربية في جامعات العراق في قواعد اللغة العربية وتقصي معوقات التحصيل كما يراها الطلبة والتدريسيون وسبل تطوير تدريس القواعد بما يحقق الغاية من تدريسها في الأقسام المعنية.

ضمت عينة الدراسة مجوعتين : الأولى عينة الطلبة وعددها (230) طالباً وطالبة يشكلون ما نسبته (50٪) من مجتمع الطلبة الأصلي، والمجموعة الثانية هي عينة التدريسيين وعددها (13) تدريسياً يمثلون تدريسي قواعد اللغة العربية جميعهم بعد استبعاد العينة الاستطلاعية منهم.

اعتمد الباحث أداتين في الوصول إلى ما يهدف إليه بحثه الأولى : اختبار تحصيلي موضوعي في قواعد اللغة العربية تضمن (50) سؤالاً من نوع الاختبار من متعدد، قدّم إلى عينة الطلبة، والثانية : استبانتان قدمت إحداهما إلى عينة التدريسيين، وقدمت الأخرى إلى عينة الطلبة. استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح، والنسبة المئوية وسائل إحصائية في تحليل بيانات بحثه.

أما النتائج التي توصلت إليها الدراسة فكانت : ضعف مستوى الطلبة في قواعد اللغة العربية إذ بلغ متوسط درجاتهم في الاختبار التحصيلي (49.946) وهو يقل عن درجة النجاح الصغرى (50٪) بقليل وعن المستوى المطلوب الذي حددته لجنة من المتخصصين باللغة العربية بكثير، وهذا المستوى لا يتناسب وتقويم الطلبة أنفسهم لمستواهم في قواعد اللغة العربية ومع تقويم التدريسيين لهم.[1]

= ومقترحات علاجها، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية، 1987.

(1) السامرائي، حاتم طه، تقويم مستوى طلبة أقسام اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات العراقية في قواعد اللغة العربية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية، 1987.

5- دراسة الجبوري 1995 :

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد ، وكانت ترمي تحديد الأخطاء الإعرابية التي يقع فيها طلبة قسم اللغة العربية ووضع تدريبات لعلاج تلك الأخطاء.

ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي موضوعي في الإعراب يتكون من أربعة مجالات تضمنت (80) فقرة غطت الموضوعات النحوية التي شملها الاختبار، وبعد التثبت من صدق الاختبار وثباته وقوة تمييز فقراته، طبق على طلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية في كلية التربية – ابن رشد، ثم فحصت إجابات الطلبة عن فقرات الاختبار وشخصت أخطاؤهم الإعرابية.

وتبين من إجابات الطلبة عن فقرات الاختبار أن الطلبة أخطأوا في إعراب كل الموضوعات النحوية المقرر تدريسها لطلبة المرحلة الإعدادية البالغة (32) موضوعاً بنسب متفاوتة انحصرت بين اقل نسبة مقدارها (28٪) في موضوع الحال، وأعلى نسبة مقدارها (83٪) في موضوع ما ينوب عن الظرف، وتبين أن الطلاب أقل أخطاءً من الطالبات، ولتجاوز الأخطاء الإعرابية، ورفع قدرة الطلبة في الإعراب أعدّ الباحث عدداً من التدريبات لكل موضوع على حدة وللموضوعات بشكل عام، وتثبت من صدقها وصلاحيتها لعلاج تلك الأخطاء الإعرابية التي كشفت عنها نتائج الاختبار، ورفع كفاية الطلبة في الإعراب. [1]

6- دراسة علوان 1998 :

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد ، وكانت ترمي معرفة الأخطاء الصرفية التي يقع فيها طلبة أقسام اللغة العربية والتطبيقات

---

(1) الجبوري، عمران جاسم، الأخطاء الإعرابية لدى طلبة قسم اللغة العربية في الموضوعات المقررة للمرحلة الإعدادية (تشخيصها وعلاجها)، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية – 1995.

والتمرينات التي تسهم في معالجة الأخطاء الصرفية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1. ما الأخطاء الصرفية التي يقع فيها طلبة أقسام اللغة العربية في الموضوعات المقررة للمرحلة الثانوية ؟
2. ما التطبيقات المحلولة والتمرينات التي تسهم في معالجة الأخطاء الصرفية التي يقع فيها الطلبة.

وقد تحددت الدراسة بما يأتي :

أ. طلبة الصفوف الثالثة في أقسام اللغة العربية للعام الدراسي 1997-1998، في أربع جامعات عراقية لكليات التربية الآتية : كلية التربية / ابن رشد – جامعة بغداد، وكلية التربية – جامعة الموصل، و كلية التربية – جامعة البصرة، كلية التربية – جامعة بابل.

ب. الموضوعات الصرفية المقررة للمرحلة الثانوية في العراق للعام الدراسي 1997- 1998.

وتكونت أداة البحث من اختبار تحصيلي شمل الموضوعات الصرفية المقررة للمرحلة الثانوية، وبعد أن تحقق من صدقه وثباته وقوة فقراته وتمييزها، طبقه على أقسام اللغة العربية في كليات التربية ثم فحصت إجاباتهم وشخصت أخطاؤهم الصرفية. وقد استعمل الباحث معادلة (كود – ريتشاردسون) ومعادلة معامل الصعوبة وقوة التمييز والنسبة المئوية، وسائل إحصائية لتفسير نتائج بحثه).

وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن الطلبة أخطأوا في الإجابة عن الأسئلة الخاصة بالموضوعات الصرفية كلها بنسب كانت بين (51.764٪) في موضوع أسم الآلة و (84.117٪) في موضوع النسب، وان النسبة الكلية للمخطئين بلغت (70.803٪) من مجموع الطلبة، وهي تمثل انخفاضاً كبيراً في مستوى الطلبة. وسعياً لعلاج هذه الأخطاء ورفع مستوى الطلبة في مادة الصرف

أعدّ الباحث تطبيقات محلولة لكل موضوع، واتبعها بتمرينات لتحفيز الطلبة على الجد والمتابعة. [1]

7- دراسة الازيرجاوي 1999 :

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد، وكانت تهدف إلى المقارنة بين الأخطاء النحوية لدى طلبة قسمي اللغة العربية في كلية التربية (ابن رشد) والآداب – جامعة بغداد.

واقتصر البحث على طلبة المرحلة الرابعة للعام الدراسي 1998 – 1999، وقد حددت الباحثة أهداف بحثها بما يأتي :

1. معرفة الأخطاء النحوية التي يقع فيها طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية.
2. معرفة الأخطاء النحوية التي يقع فيها طلبة قسم اللغة العربية في كلية الآداب.
3. موازنة الأخطاء النحوية لدى طلبة القسمين في الكليتين.
4. موازنة الأخطاء النحوية لدى طالبات القسمين في الكليتين.
5. موازنة الأخطاء النحوية لدى طلاب القسمين في الكليتين.

أما عينة البحث فقد تشكلت من (160) طالباً وطالبة من كلا الكليتين، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المجتمع الأصلي البالغ (320) طالباً وطالبة.

---

(1) علوان، مراد يوسف، الأخطاء الصرفية لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق في الموضوعات المقررة للمرحلة الثانوية، (تشخيصها وعلاجها)، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد، 1998.

استعملت الباحثة أداتين الأولى اختبار تحصيلي يتكون من (35) فقرة، شمل الموضوعات النحوية المقررة دراستها من طلبة القسمين وكان الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، والثانية الكتابة في موضوع تعبيري، وبعد تطبيق الأداتين وتصحيح الإجابات من الباحثة، وبعد استخدام معامل ارتباط بيرسون ومربع كاي والنسبة المئوية وسائل إحصائية للتعامل مع بياناتها.

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية :

1. إن الطلبة أخطأوا في جميع الموضوعات النحوية بنسب متفاوتة وانهم وقعوا في أخطاء لا تليق بمرحلتهم.
2. بلغت نسبة المخطئين من طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية (69.047 ٪) في موضوع النداء، في حين كان الحد الأدنى لنسبة المخطئين في موضوع الحال إذ بلغت (3.571٪).
3. بلغت نسبة المخطئين من طلبة قسم اللغة العربية في كلية الآداب (86.153٪) في موضوع العدد، في حين كان الحد الأدنى من نسبة المخطئين في موضوع الحال إذ بلغت (3.076٪).
4. لم تظهر أية فروق ذوات دلالة إحصائية بين الأخطاء النحوية لطالبات كلية التربية والأخطاء النحوية لطالبات كلية الآداب، إذ كان متوسط أخطاء طالبات كلية التربية (10.5)، في حين كان متوسط أخطاء طالبات كلية الآداب (13.235).
5. لم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (5٪) بين الأخطاء النحوية لكلية لطلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية وطلبة قسم اللغة العربية في كلية الآداب.[1]

---

(1) الازيرجاوي، شهلة حسن، الأخطاء النحوية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية، ابن رشد والآداب – جامعة بغداد (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة بغداد – كلية التربية – ابن رشد، 1999.

8- **دراسة الحمراني** 2000

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد ، وكانت ترمي معرفة الأخطاء النحوية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. وحددت الباحثة أهدافها بما يأتي :

1. معرفة الأخطاء النحوية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في الاختبار التحصيلي.
2. معرفة الأخطاء النحوية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة التعبير.
3. الموازنة بين أخطاء الطلاب وأخطاء الطالبات النحوية في الاختبار التحصيلي.
4. الموازنة بين أخطاء الطلاب وأخطاء الطالبات النحوية في مادة التعبير.

ضمت عينة البحث (400) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني المتوسط في المدارس النهارية لمدينة بغداد بطريقة عشوائية. واستعملت الباحثة أداتين لتحقيق أهداف بحثها ، كانت الأولى اختباراً تحصيلياً أعدته، والثانية كانت موضوعاً تعبيرياً اختارته من بين (6) موضوعات مأخوذة من المحاور المقررة التي تدرس للمرحلة المتوسطة. وبعد تطبيق الاختبار على الطلبة (عينة البحث) قامت الباحثة بتصحيح الإجابات والموضوع التعبيري.

وقد استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، والنسبة المئوية، ومربع كاي وسائل إحصائية للتعامل مع بياناتها. فتوصلت إلى أن الطلبة أخطأوا في الموضوعات النحوية جميعها بنسب كانت بين (45.5٪) و (8٪) من مجموع أفراد العينة ، وجاء موضوع نائب الفاعل في المرتبة الأولى في نسبة المخطئين، إذ أخطأ فيه (182) طالباً وطالبة من عينة البحث البالغة (400) طالباً وطالبة ، في حين جاء موضوع المثنى بالمرتبة الأخيرة في نسبة المخطئين وقد بلغ عدد المخطئين فيه (32) طالباً وطالبة.

أما الأداة الثانية التي طبقتها الباحثة (الموضوع التعبيري) فان عدد الذين أخطأوا فيه أكثر من الذين أخطأوا في الاختبار التحصيلي، وكان أكثر الموضوعات في عدد المخطئين هو موضوع (نائب الفاعل)، إذ احتل المرتبة الأولى، وقد بلغ عدد المخطئين فيه (276) طالباً وطالبة بنسبة مقدارها (68٪)، في حين جاء موضوع جمع المذكر السالم في المرتبة الأخيرة، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (21) طالباً وطالبة بنسبة مقدارها (5.25٪). [1]

9- **دراسة السعدي** 2001 :

أجريت هذه الدراسة في جامعة بابل / كلية التربية، وكانت ترمي معرفة الأخطاء النحوية التي يقع فيها طلبة أقسام اللغة العربية في أثناء القراءة من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين :

1. ما الموضوعات النحوية التي يخطئ فيها طلبة المرحلة الرابعة في أقسام اللغة العربية في كليات التربية عند قراءاتهم للنص الذي سيحدده الباحث قراءة صائبة.
2. ما نسبة المخطئين من طلبة المرحلة الرابعة في أقسام اللغة العربية في كليات التربية في كل موضوع نحوي من الموضوعات التي يتضمنها النص الذي سيحدده الباحث.

وقد اقتصرت الدراسة على طلبة الصفوف الرابعة في أقسام اللغة العربية للعام الدراسي (2000- 2001) في أربع جامعات عراقية لكليات التربية الآتية:

- كلية التربية في جامعة البصرة وعدد الطلبة فيها (185) طالباً وطالبة.
- كلية التربية في جامعة بابل وعدد الطلبة فيها (116) طالباً وطالبة.

---

(1) الحمراني، انتصار جواد كاظم، الأخطاء النحوية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة بغداد، كلية التربية، 2000.

- كلية التربية (ابن رشد) في جامعة بغداد وعدد الطلبة فيها (196) طالباً وطالبة.

- كلية التربية في جامعة الموصل وعدد الطلبة فيها (85) طالباً وطالبة.

وحدد الباحث نسبة (25٪) من العدد الكلي لطلبة كل قسم من أقسام اللغة العربية في الكليات المسحوبة لتمثل عينة البحث، فكان عدد أفراد عينة البحث (144) طالباً وطالبة.

جعل الباحث أداة بحثه نصاً قرآنياً اختاره، وبعد أن تأكد من صدق الأداة وثباتها، طبقها على عينة البحث عن طريق تسجيل قراءات الطلبة، ثم أفرغ الحركات التي نطق بها الطلبة على النسخ التي أعدها الباحث لهذا الغرض من أجل تشخيص الخطأ النحوي في قراءاتهم، وبعد استخراج الموضوعات النحوية التي تضمنتها الأداة واستخدام النسبة المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون وسائل إحصائية للتعامل مع بياناته وجد الباحث أن الطلبة أخطأوا في عشرين موضوعاً نحوياً، جاء موضوع المفعول به في المرتبة الأولى في مجموع تكرارات الأخطاء، إذ بلغت تكرارات الأخطاء (947) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (18.789٪) من مجموع التكرارات، في حين حصل موضوع المفعول معه على المرتبة الأخيرة من تكرارات الأخطاء، إذ بلغت (18) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (0.357٪) وكان هذا فيما يخص الهدف الأول، أما فيما يخص الهدف الثاني، فقد وجد الباحث أن أعلى نسبة للمخطئين جاءت في موضوع الفعل المضارع المرفوع إذ بلغت (99.305٪) وكان عدد المخطئين فيه (143) طالباً وطالبة من مجموع أفراد العينة البالغ عددهم (144) طالباً وطالبة، وكانت أقل نسبة للمخطئين في

موضوع المفعول به إذ بلغت (12.500٪)، وكان عدد المخطئين فيه (18) طالباً وطالبة.[1]

ثانيا: دراسات اجنبية :

1-**دراسة بيرد** 1963 :

أجريت هذه الدراسة في أمريكا، ورمت معرفة الأخطاء التي يقع فيها طلاب الصف الخامس الثانوي في أثناء كتابتهم موضوعات تعبيرية، ومعرفة مدى انخفاض عدد هذه الأخطاء أو كثرتها خلال السنة الدراسية.

تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الخامس الثانوي للسنة الدراسية (1958 – 1959) رمز إليها بالمجموعة (أ)، وطلاب الصف الخامس الثانوي للسنة الدراسية (1959- 1960) ورمز إليها بالرمز (ب)، بواقع (31) طالباً للمجموعة (أ) و (28) طالباً للمجموعة (ب)، وكان الطلاب في المجموعتين متماثلين في المستوي الدراسي المتقدم ودرجات تحصيلهم متقاربة.

كتب طلاب المجموعة (أ) (21) مقالة في التعبير، وكتب طلاب المجموعة (ب) (25) مقالة. وحلل الباحث (13) مقالة في الموضوع نفسه، فوجد أن أخطاء كل من المجموعتين متشابهة، وبعد أن حلل الباحث هذه المقالات وحدد الأخطاء، أعادها إلى الطلاب لملاحظة أخطائهم التي وقعوا فيها، بعدها درس الباحث الموضوعات التي اخطأوا فيها بطرائق تدريس متشابهة، وبعد مدة من الزمن حلل كتاباتهم فكانت النتائج كالأتي :

1- نسبة أخطاء الطلاب في الترقيم قبل الدراسة عند المجموعة (أ) كانت (90٪) وبعد الدراسة ارتفعت إلى (100٪)، وفي المجموعة (ب) كانت

(1) السعدي، احمد حسين حسن، الأخطاء النحوية فيما يقرؤه طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بابل، كلية التربية، 2001.

نسبتها قبل الدراسة (100٪)، وبقيت على حالها بعد الدراسة.

2- في موضوع الأفعال كانت نسبة الأخطاء عند المجموعة (أ) (68٪) قبل الدراسة، وأصبحت (74 ٪) بعد الدراسة، ونسبة المجموعة (ب) كانت (86٪) قبل الدراسة أصبحت (93 ٪) بعدها.

3- أما في الضمائر فان نسبة الأخطاء عند المجموعة (أ) قبل الدراسة كانت (81٪) وبعدها أصبحت (71٪)، وعند المجموعة (ب) قبل الدراسة (93٪)، وبعدها (79٪).

4- في الإملاء كانت أخطاء طلاب المجموعتين بعد الدراسة اكثر منها قبل الدراسة.[1]

2- دراسة سنتستروم 1975 :

أجريت هذه الدراسة في السويد بجامعة لوند، ورمت تعرف الأخطاء النحوية في كتابات المعلمين المتدربين.

تكونت عينة الدراسة من (42) معلماً متدرباً، طلب من كل متدرب في العينة كتابة مختصرين في اللغة الإنكليزية، أحدهما من كتاب القراءة، والآخر لشريط تسجيل مدته (40) دقيقة، وذلك بعد قراءة الكتاب وسماع شريط التسجيل وتلخيصها، وجعل ذلك التلخيص بمنزلة اختبار له في الفهم.

بعد أن صحح الباحث الملخصات، وحدد أنماط الأخطاء النحوية التي وقع فيها أفراد العينة، طلب من مواطن إنكليزي تقويم الأخطاء.

توصل الباحث إلى أن أخطاء عينة الدراسة كانت في الموضوعات الآتية:

---

(1) Baird, Rath Gates, "Assure of Errors in Compositions", the Journal of Education Research, Vol., 56, No. 5, 1963, p:228-235.

العبارة الاسمية، والعبارة الفعلية، وحروف الجر، والتطابق، والضمائر وترتيب الكلمات، وربط العبارات، والصفات والظروف والتكملة، والإعداد، ومعظم الأخطاء كانت في العبارات الفعلية، والعبارات الاسمية، وحروف الجر، والتطابق.[1]

(1) Sentistrom, Anna-Brita, "Grammatical Errors in Teacher Trainers Written Work", in Resources in Education (Eric), Vol. 13, No. 39, March, 1978, p:91.

الفصل الثالث : إجراءات البحث

اولا : منهج البحث :

استنادا الى متطلبات البحث الحالي، ولتحقيق أهدافه، فان اختيار المنهج المناسب لذلك هو المنهج الوصفي، إذ إنّ البحوث الوصفية تهدف الى وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة، وجمع المعلومات والحقائق والملاحظات عنها، وتقرير الحاجة مثلما توجد عليه في الواقع. فضلا عن تقرير ما ينبغي ان تكون عليه الأشياء والظواهر في ضوء قيم ومعايير معينة، واقتراح الخطوات والأساليب التي يمكن أن تتبع للوصول الى الصورة التي ينبغي أن تكون عليها الظاهرة.

ثانيا : مجتمع البحث :

يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة المرحلة الرابعة في قسم اللغة العربية في كلية التربية / ابن رشد للعام الدراسي 2006 / 2007 البالغ عددهم (134) طالبا وطالبة.

ثالثا : عينة البحث :

اختار الباحث عينة من مجتمع البحث عينة بلغت (30) طالبا وطالبة من المطبقين الذين يطبقون في محافظة بغداد المركز، ولم يستطع الباحث اختيار عينة اكبر بسبب الظروف الأمنية التي يمر بها القطر، فضلا عن انتشار مجتمع البحث في التطبيق على مدارس متفرقة في جميع أنحاء بغداد.

رابعا : أداة البحث :

بما أن البحث يرمي إلى تشخيص الأخطاء اللفظية فيما يتحدث به مطبقو قسم اللغة العربية، فان أفضل وسيلة لرصد تلك الأخطاء هي التسجيل الصوتي لما يتحدثون به. وعلى الرغم من قلة استعمال هذه الأداة في البحوث بسبب صعوبتها،

وعدم تقبلها بيسر من المبحوثين، إلا أنها أداة دقيقة وملائمة لطبيعة البحث، إذ يركز الباحث على حديث مطبقي قسم اللغة العربية في داخل الصف في أثناء تدريسهم مختلف مواد اللغة العربية ؛ لأنّ الحديث يُعدّ من المهارات اللغوية التي يستعملها المدرّس لنقل ما لديه من أفكار، وما عنده من معلومات.

وانه الوسيلة التي يستطيع من طريقها المدرّس أن يتواصل مع الطالب مشافهة باستعمال اللغة المنطوقة، ولكون غرض الباحث رصد الأخطاء اللفظية التي ترد في هذا الحديث، كان التسجيل الصوتي خير أداة لرصد هذه الأخطاء وتشخيصها بحسب مواضعها، فعملية التسجيل الصوتي عملية وثائقية تمكّن الباحث من ضبط حركات الكلمات التي ينطق بها المطبق أو المطبقة في أثناء الحديث في داخل الصف، وهي تمكّن الباحث من الرجوع إليها كلما أراد ذلك للتأكد من ضبط حركات بنية الكلمات، ويمكن عدّها أكثر صدقاً من غيرها، لأنها ترصد الأخطاء الواردة في حديث المطبقين كما هي من دون تعريضهم إلى مواقف قد لا يمرّون بها في أثناء التدريس، فالمواقف التي يتحدث فيها المطبقون أمام الطلبة هي مواقف حقيقية، وان الأخطاء الواردة في الحديث هي أخطاء تنمّ عن حالة ضعفٍ حقيقي لم يكن حاصلاً عن صعوبة الأداة التي تقيس تلك الأخطاء، زيادة على ذلك فإن الباحث استعان بآراء عدد من المعنيين باللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية، بشأن صلاحية استعمال طريقة التسجيل الصوتي لمتطلبات بحثها، فأكدوا أن التسجيل الصوتي يُعدّ أكثر دقة في رصد الأخطاء، ويُمكن الباحث من أن يتأكد بشكل كبير من أي خطأ لفظي يرد في حديث المطبقين، ويحدد نوعه، لذا فإن تسجيل الحديث الصوتي عُدَّ أداة صادقة لقياس ما استعملت من أجله في هذا البحث وهو تشخيص الأخطاء اللفظية.

التطبيق الاستطلاعي للأداة :

قبل تطبيق الأداة بشكل نهائي، طبق الباحث الأداة على عينة استطلاعية بلغت (10) مطبقين في بداية الأسبوع الأول من مدة التطبيق، وحجم العينة الصغيرة مقبول في العينة الاستطلاعية[1]، وكان الغرض من التطبيق الاستطلاعي هو معرفة صعوبات التسجيل الصوتي لحديث المطبقين، ومعرفة مدى استعداد المطبق أو المطبقة وتقبله لطبيعة الأداة، وما قد يحصل من معوقات، والتثبت من عملية التسجيل الصوتي ومقتضياتها، والتثبت من درجة وضوح الصوت المسجّل للمطبقين، فضلا عن التثبت من إمكانية تحويل الحديث الصوتي إلى حديث مكتوب، وإمكانية تشخيص الأخطاء اللفظية التي ترد في الحديث وتحليلها بحسب مواضعها.

وفي ضوء التطبيق الاستطلاعي للأداة، وجد الباحث انه لا توجد معوقات تعرقل تطبيق الأداة، ووجد أن جهاز التسجيل كان صالحاً، وان أصوات المطبقين كانت واضحة وحركات بنية الكلمات وأواخرها يُمكن سماعها بوضوح، وبناءً على ذلك أصبحت الأداة صالحة وجاهزة للتطبيق على عينة البحث الأساسية، وقد تمّ استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية عند سحب العينة الأساسية.

التطبيق النهائي للأداة :

طبق الباحث أداته على عينة البحث الأساسية البالغة (30) مطبقا ومطبقة، من مطبقي قسم اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للعام الدراسي (2006 – 2007)، خلال المدة المحصورة بين 2007/3/1 و 2007/4/1، وقد زار الباحث زيارة واحدة لكل مطبق أو مطبقة لمدة درس واحد فقط، وقد سجل الباحث حديث المطبقين في أثناء تدريسهم مختلف مواد اللغة

---

(1) أبو علام، جابر محمود، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط2، دار الحر للجامعات، مصر، 1999، ص159.

العربيـة، وقـد اسـتبعد التمرينـات فقـط بسـبب أن دور المطبـق يقـلّ فيهـا والـدور الأكبر يكون للطالب؛ لأنّ المطبق في التمرينات يكـون مصححاً وموجهاً أكثر مما هو متحدثاً، مما يقلل من نسبة الإفادة في رصد أخطائه، وبهذه الطريقة تمّ تطبيق أداة البحث على أفراد العينة جميعهم.

تحويل الحديث الصوتي إلى حديث مكتوب :

بعد الانتهاء من تطبيق الأداة على عينـة البحـث البـالغ عددها (30) مطبقـا ومطبقة، حوّل الباحث الحديث الصوتي المسجل للمطبقين إلى حديث مكتوب، وحـرص علـى ضـبط حركـات الكلمـات وأواخرهـا كمـا وردت منطوقـة مـن المطبقين، والانتبـاه إلى الكلمـات العاميـة الـتي تـرد في الحـديث وكتابتهـا كمـا لفظها المطبقـون، وكـان الباحـث يعيـد سمـاع التسـجيل ثـلاث مـرات لكـل درس، مرة من أجل تحويل الكلمات المسموعة إلى مكتوبة، ومرة ثانية مـن أجـل تحريـك الكلمـات بحسـب مـا تـرد منطوقـة، ومـرة ثالثـة مـن أجـل تـدقيق ضـبط حركـات الكلمات.

ثبات تحويل الحديث الصوتي إلى حديث مكتوب :

وللتحقـق مـن ثبـات تحويـل الحـديث الصـوتي إلى حـديث مكتـوب، اختـار الباحـث حـديث (10) مـن المطبقين بصـورة عشـوائية، مـن أحاديـث عينـة البحـث الأساسية، كان الباحـث قـد حـوّل حـديثهم الصوتي إلى حـديث مكتـوب وضـبط حركـات الكلمـات وأواخرهـا، وطلـب مـن باحـث آخـر تحويـل الحـديث الصـوتي المسـجل للعينـة نفسـها إلى حـديث مكتـوب وضـبط حركـات بنيـة الكلمـات وأواخرها. وبعد الانتهاء مـن عملية التحويـل، اسـتخرج الباحـث نسـبة الاتفـاق بينـه

وبين الباحث الآخر باستعمال معادلة كوبر ** لاستخراج ثبات التحليل، فوجد أنّ معامل الاتفاق كان (93 ٪)، مما يدل على أن عملية تحويل التسجيل الصوتي إلى حديث مكتوب دقيقة وثابتة.

تصحيح الأخطاء :

صحح الباحث الأخطاء الواردة في حديث المطبقين، بوضع خطٍّ تحت الخطأ النحوي الذي يخالف القاعدة النحوية الصحيحة، وخطين تحت الكلمة العامية المخالفة للغة العربية الفصيحة.

ثبات التصحيح :

لغرض التأكد من ثبات تصحيح الأخطاء اللفظية التي وردت في حديث المطبقين، اختار الباحث حديث (10) من المطبقين من عينة البحث الأساسية، بصور عشوائية، وكان قد صحح الأخطاء اللفظية التي وردت في حديثهم، وطلب من باحث آخر تصحيح أحاديثهم المسجلة نفسها المحولة إلى حديث مكتوب، بوضع العلامات نفسها تحت كل خطأ لفظي معني بالدراسة.

وبعد انتهاء الباحث من عملية التصحيح، استخرج الباحث نسبة الاتفاق بينه وبين الباحث الآخر باستعمال معادلة كوبر، وقد وجد أن معامل الاتفاق كان (95٪)، مما يدل على أن عملية التصحيح دقيقة وثابتة.

فرز الأخطاء :

لفرز الأخطاء اللفظية التي وردت في حديث المطبقين، فرز الباحث الأخطاء اللفظية في مجالين هما : الأخطاء النحوية، والألفاظ العامية، التي وردت في أثناء

❖❖. معادلة Copper $P = \frac{NP}{NP + NNP}$ ، إذ أن NP = تعني عدد مرات الاتفاق، و NNP = عدد مرا ت عدم الاتفاق، و P = نسبة الاتفاق (Copper,1974,p:27).

الحديث، وليست لها جذور فصيحة في القاموس العربي، ولهذا أجرى الباحث الآتي:

1. أعدّ جدولاً ضمنه الموضوعات النحوية التي وقع فيها مطبقو قسم اللغة العربية بأخطاء نحوية، وفرز هذه الأخطاء بوضع تكرار لكل خطأ تحت الموضوع النحوي الذي أخطأ فيه المطبقون وقد وضع لكل مطبق من أفراد العينة تسلسلاً خاصاً في الجدول المعد لهذا الغرض، وبهذه الطريقة فرز الأخطاء النحوية لجميع أفراد العينة، ولغرض تحديد نسبة المخطئين، أعطى الباحث مجموع الأخطاء في الموضوع الواحد تكراراً واحداً ؛ لأنّ المقصود معرفة عدد المخطئين في كل موضوع، وهكذا اتبع الطريقة نفسها لغرض حساب نسبة المخطئين في بنية الكلمة، ومستعملي المفردات العامية.
2. لتحديد الألفاظ العامية التي ترد في أثناء حديث المطبقين، أعدّ الباحث جدولا ضمنه الألفاظ العامية المخالفة للغة العربية الفصيحة، وقد وضع تكراراً لكل كلمة عامية ترد في الحديث، ووضع لكل مطبق من أفراد العينة تسلسلاً خاصاً في الجدول المعد لهذا الغرض، وبهذه الطريقة فرز الكلمات العامية لأفراد العينة جميعهم.

ثبات فرز الأخطاء :

لغرض التأكد من ثبات فرز الأخطاء اللفظية التي وردت في حديث المطبقين، اختار الباحث حديث (10) من المطبقين من عينة البحث الأساسية، بصورة عشوائية، وكان قد فرز الأخطاء اللفظية التي وردت في حديثهم بحسب مجاليها النحوية والعامية، وطلب من باحث آخر فرز الأخطاء اللفظية للعينة نفسها بحسب مجاليها، وبعد انتهاء الباحث الآخر من عملية الفرز، استخرج الباحث نسبة الاتفاق بينه وبين الباحث الآخر باستعمال معادلة كوبر، فوجد أن معامل الاتفاق كان (91٪)، مما يدل على أن عملية الفرز دقيقة وثابتة.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتحليلها

يضم هذا الفصل عرضاً وتحليلاً لنتائج البحث في ضوء أهدافه، وتفسيرا لما توصل إليه الباحث من نتائج في ضوء تلك الأهداف، وقد اتبع في ذلك ما يأتي:

1. تحديد الموضوعات النحوية التي اخطأ فيها مطبقو قسم اللغة العربية في أثناء حديثهم لطلبتهم وتحديد تكرارات الأخطاء في كل موضوع ونسبتها المئوية إلى مجموع الأخطاء النحوية في الموضوعات التي وقعت بها أخطاء لفظية.
2. تحديد نسبة المخطئين المطبقين في كل موضوع نحوي وردت فيه أخطاء وتفسيرها.
3. تحديد نسبة المطبقين الذين استعملوا مفردات عامية وتفسيرها.

أولاً : الموضوعات النحوية التي وردت فيها أخطاء :

فرز الباحث الأخطاء النحوية الواردة في حديث مطبقي قسم اللغة العربية بحسب الموضوعات النحوية التي وردت فيها الأخطاء، وذلك بوضع تكرار يمثل الخطأ النحوي الواحد تحت كل موضوع نحوي يرد فيه ذلك الخطأ، ثم جمع التكرارات التي مثلت الأخطاء النحوية الواردة في كل موضوع نحوي. وفي ضوء نتائج فرز الأخطاء ظهر ما يأتي :

أ- إن مجموع تكرارات الأخطاء النحوية التي وقع فيها أفراد العينة كان (370) خطأً، وبناءً على ذلك كان متوسط أخطاء المطبقين (10.7).

ب- إن أكثر أفراد العينة أخطاءً في الموضوعات النحوية كان مجموع تكرارات أخطائه (21) خطأً، واقل أفراد العينة في تلك الموضوعات كان مجموع أخطائه (1) خطأً.

ج- إن مطبقي قسم اللغة العربية انحصرت أخطاؤهم في الحديث في (16)

موضوعاً نحوياً، جاء موضوع المجرور بالإضافة في المرتبة الأولى في مجموع تكرارات الأخطاء، فيما جاء موضوع الفعل المضارع المرفوع في المرتبة الأخيرة.

وجدول (1) يبين الموضوعات النحوية التي اخطأ فيها مطبقو قسم اللغة العربية وتكرارات الأخطاء ونسبها المئوية في كل موضوع نحوي مرتبة تنازلياً.

جدول (1)

الموضوعات النحوية التي أخطأ فيها مطبقو قسم اللغة العربية ورتبها، ومجموع تكرارات الأخطاء فيها، ونسبها المئوية

ت	الرتبة	الموضوعات	التكرارات	النسب المئوية
1	1	المجرور بالإضافة	85	٪ 22.97
2	2	المفعول فيه	52	٪ 14.05
3	3.5	اسم إنَّ	50	٪ 13.51
4	3.5	العدد	50	٪ 13.51
5	5	نائب الفاعل	32	٪ 8.64
6	6	خبر إنَّ	26	٪ 7.03
7	7	الصفة	23	٪ 6.22
8	8	اسم لا النافية للجنس	15	٪ 4.05
9	9	المجرور بحرف الجر	13	٪ 3.51
10	10	العطف	9	٪ 2.43
11	11	المفعول به	7	٪ 1.89
12	12	خبر كان	6	٪ 1.62
13	14	الفاعل	3	٪ 0.81
14	14	فعل الأمر	3	٪ 0.81
15	14	اسم كان	3	٪ 81.0
16	16	الفعل المضارع المرفوع	2	٪ 0.54
		المجموع	370	٪ 100

ويتبين من جدول (1)، أن موضوع المجرور بالإضافة جاء بالمرتبة الأولى في مجموع تكرارات الأخطاء، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيه (85) خطأً، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (22.97 ٪) من مجموع تكرارات الأخطاء البالغ (370) خطأً، فيما جاء موضوع الفعل المضارع المرفوع بالمرتبة الاخيرة في مجموع تكرارات الأخطاء، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيه (2) خطأ فقط، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (0.54 ٪)،

ثانياً : تحديد نسبة المخطئين من مطبقي اللغة العربية في الموضوعات النحوية:

لتحديد نسبة المخطئين من مطبقي قسم اللغة العربية في الموضوعات النحوية على وفق الهدف الثاني من أهداف البحث، أعطى الباحث جميع الأخطاء الواردة من المطبق الواحد في الموضوع النحوي الواحد تكراراً واحداً ثم حسب نسبة المخطئين، فجاء موضوع المجرور بالإضافة بأعلى مرتبة في نسبة المخطئين، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (23) مطبقا ومطبقة من مجموع أفراد العينة البالغ عددهم (30) مطبقا ومطبقة، ويشكل هذا العدد نسبة مئوية مقدارها (76.66 ٪)، وجاء الفعل المضارع المرفوع بأدنى مرتبة في نسبة المخطئين إذ بلغ عدد المخطئين فيه مطبق واحد فقط من مجموع أفراد العينة مشكلاً نسبة مئوية مقدارها (3.33 ٪)، وجدول (2) يبين الموضوعات النحوية، وأعداد الذين وقعوا بأخطاء نحوية فيها، ونسبهم المئوية مرتبة ترتيباً تنازلياً.

جدول (2)

الموضوعات النحوية، وأعداد المخطئين فيها، ونسبهم المئوية

ت	الرتبة	الموضوعات	عدد المخطئين	النسب المئوية
1	1	المجرور بالإضافة	23	٪ 76.66
2	2	المفعول فيه	18	٪ 60
3	3	اسم إنَّ	16	٪ 53.33
4	4.5	العدد	15	٪ 50
5	4.5	نائب الفاعل	15	٪ 50
6	6	خبر إنَّ	11	٪ 36.66
7	7	الصفة	9	٪ 30
8	8	اسم لا النافية للجنس	6	٪ 20
9	9.5	المجرور بحرف الجر	4	٪ 13.33
10	9.5	العطف	4	٪ 13.33
11	11	المفعول به	3	٪ 10
12	11	خبر كان	3	٪ 10
13	11	الفاعل	3	٪ 10
14	14.5	فعل الأمر	2	٪ 6.66
15	14.5	اسم كان	2	٪ 66.6
16	16	الفعل المضارع المرفوع	1	٪ 3.33

يظهر جدول (2) ما يأتي :

1- المجرور بالإضافة :

جاء هذا الموضوع بالمرتبة الأولى في نسبة المخطئين، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (23) مطبقا ومطبقة من مجموع عينة البحث، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (76.66 ٪)، وتعدّ هذه النسبة عالية، وتعبر عن ضعف مطبقي قسم اللغة العربية في إدراك العلاقة بين المضاف والمضاف إليه، وان وجود علاقة معنوية مرتبط بالحركة الإعرابية، وضعف انتباه المطبق على تلك الحركة دليل على

غياب ارتباط المعنى في ذهنه فيلفظ الحركة، فنحن نشكل الكلمات لكي يتضح معناها.

2-اسم إنَّ :

جاء هذا الموضوع بالمرتبة الثانية، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (18) مطبقا ومطبقة من مجموع أفراد العينة، بنسبة مقدارها (60 ٪) من مجموع المطبقين، وتعدّ هذه النسبة عالية، لاسيما في مثل هذا الموضوع الذي يتم تدريسه في المراحل الأولى من الدراسة، ويتكرر في أكثر من مرحلة دراسية، لذا فان الخطأ فيه يعني عدم استيعاب المتحدث لأركان الجملة الاسمية، وعدم الانتباه الى تغير الحركات الإعرابية عند دخول الأحرف المشبهة بالفعل على الجملة الاسمية، مما يعني عدم وجود ربط بين الموضوعات النحوية في ذهن المطبق؛ فالقاعدة النحوية غالباً ما تغيب عن ذهن المدرس في أثناء الحديث أو الشرح، فيعطي الحركة الإعرابية للكلمات كيفما اتفق وليس بحسب القاعدة النحوية الصحيحة، وأن الاستعمالات المتعددة لـ (أنَّ) لم تأخذ ما يكفي من اهتمام المطبق.

3-المفعول فيه :

جاء هذا الموضوع بالمرتبة الثالثة، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (16) مطبقا ومطبقة من مجموع أفراد العينة، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (53.33٪)، وتعكس هذه النسبة انخفاض مستوى مطبقي قسم اللغة العربية ومطبقاته، لاسيما في موضوع سهل الاستيعاب كهذا الموضوع ؛ فمطبق العربية الذي يحاول أن يملأ ذهن طلبته بالقواعد النحوية غير قادر على استرجاعها في ذهنه وتطبيقها عند الحديث، ولعل هذا يعود بحسب رأي الباحث إلى تراكم القواعد النحوية في سنوات الدراسة من دون التركيز على الوظيفية والتمرين بما يرسخ القاعدة النحوية في ذهن المطبق، ويبدو أن هذا الموضوع لم يعطَ القدر المطلوب من الشرح والدراسة.

4- العدد :

جاء هذا الموضوع بالمرتبة الرابعة مشتركا في الرتبة مع موضوع نائب الفاعل، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (15) مطبقا ومطبقة من مجموع أفراد العينة، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (50 ٪)، وترجع هذه النسبة من الأخطاء في هذا الموضوع بحسب رأي الباحث إلى انه لم يأخذ العناية الكافية من الشرح والدراسة، وان قلة استعمال الأعداد في أثناء الحديث تجعل من الصعوبة على مطبق العربية أن يتذكر القاعدة النحوية الخاصة بالأعداد وتطبيقها في الحديث، فضلا عن ان كثرة الأعداد قد تربك المطبق في تمييز القاعدة النحوية الصحيحة الخاصة بالعدد.

5- نائب الفاعل :

جاء هذا الموضوع بالمرتبة الخامسة في نسبة المخطئين مشتركا مع موضوع العدد في الرتبة، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (15) مطبقا ومطبقة من مجموع أفراد العينة، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (50 ٪) من مجموع المطبقين، وتعكس هذه النسبة عدم قدرة مطبقي اللغة العربية ومطبقاتها على وضع القاعدة الخاصة بنائب الفاعل موضع التطبيق في الحديث، علماً بان هذا الموضوع يجمع بين ركنين أساسيين من أركان الجملة الفعلية هما الفاعل والمفعول به، فعندما يشرح مطبق العربية هذا الموضوع لطلبته، فانه لابد وان يتطرق لموضوع الفاعل الذي يُحذف، ويُحل محله المفعول به الذي يأخذ بدوره الحكم الإعرابي للفاعل، ويسمى عندئذ نائب الفاعل، وانه يركز أيضاً على تغير حركة الفعل الماضي والمضارع، وعندما تغيب كل هذه القواعد عن ذهن المطبق في أثناء حديثه أو شرحه في الصف، فإنها تعكس الهوة الكبيرة بين شرح قاعدة ما وبين توظيفها في موقف يستدعي استرجاعها.

6- خبر إنَّ :

جاء هذا الموضوع بالمرتبة السادسة، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (11) مطبقا ومطبقة من مجموع أفراد العينة، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (36.66٪)، وتنم هذه النسبة عن ضعف القدرة لدى عدد من مطبقي قسم اللغة العربية ومطبقاته في توظيف القواعد النحوية في أثناء الحديث، وعند التطبيق العملي لها، ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى أن القواعد النحوية التي درسها المطبق او المطبقة كانت تدرس على إنها غاية، وليست وسيلة نحوية تُستعمل لصحة النطق، وتوصيل المعنى الذي يُراد.

7- الصفة :

جاء هذا الموضوع بالمرتبة السابعة، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (9) مطبقين من مجموع أفراد العينة، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (30 ٪)، وتعكس هذه النسبة من الأخطاء في موضوع يعدّ من أكثر أنواع التوابع شيوعاً واستعمالاً ضعف قدرة عدد من مطبقي قسم اللغة العربية ومطبقاته على إدراك العلاقة بين الصفة والموصوف، فالعلاقة المعنوية بينهما توجب بالضرورة علاقة مادية مستندة الى التبعية، أي تبعية حركة الصفة لحركة الموصوف الإعرابية، وقد يكون لقلة التمرينات والتطبيقات النحوية فيما يخص هذا الموضوع دور للوقوع في أخطاء فيه، كذلك قد يكون لمسألة اللبس القائمة غالباً بين الصفة وموضوع المضاف إليه ما تجعل المطبق يخطئ في نطق الحركة الصحيحة وينطق الكسر دائماً.

8- اسم لا النافية للجنس :

جاء هذا الموضوع بالمرتبة الثامنة، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (6) مطبقين من مجموع أفراد العينة، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (20 ٪)، وتعكس هذه النسبة من الأخطاء ضعف إيفاء هذا الموضوع من الدراسة والشرح، بما يتناسب وأهميته من بعض المطبقين، وقد يكون لتعدد أنواع (لا) ما يوقع المطبق

في حالة من الالتباس والخطأ، فقد يخلط بين (لا) العاملة التي تعمل عمل إنَّ، و (لا) غير العاملة التي ليس لها حكم إعرابي سوى النفي.

9- **المجرور بحرف الجر :**

جاء هذا الموضوع بالمرتبة التاسعة مشتركا في الرتبة مع موضوع العطف، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (4) مطبقين من مجموع أفراد العينة، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (13.33 ٪) من مجموع المطبقين، وتنم هذه النسبة عن ضعف واضح في قدرة عدد من مطبقي اللغة العربية على تحليل القاعدة النحوية واستلهامها وتطبيقها في أثناء الكلام، لاسيما أن الاسم المجرور لا يحتاج إلى عناء كبير لمعرفة الحركة التي ينطق بها، وقد يكون لكثرة حروف الجر في العربية واختلاف معانيها، ما يجعل من الصعوبة على المدرس التمييز بين حروف الجر وغيرها من الحروف.

10- **العطف :**

جاء هذا الموضوع المرتبة العاشرة في نسبة المخطئين مشتركا في الرتبة مع موضوع المجرور بحرف الجر، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (4) مطبقين من مجموع أفراد العينة، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (13.33 ٪)، ويرى الباحث أن هذه النسبة من الأخطاء قد ترجع إلى عدم إعطاء التوابع، لاسيما موضوع العطف العناية الكافية من الشرح والدراسة، فلذلك تغيب القاعدة النحوية الصحيحة عن ذهن المطبق، وان العلاقة بين التابع والمتبوع أي المعطوف والمعطوف عليه، وهي علاقة معنوية تدل عليها الحركة الأعرابية وتبدو غائبة عن ذهن المطبق، وربما عدم إدراك الحركة الإعرابية الصحيحة للمعطوف عليه تجعل المدرس يخطئ في نطق الحركة الإعرابية الصحيحة للاسم المعطوف.

11- المفعول به :

جاء هذا الموضوع بالمرتبة الحادية عشرة في نسبة المخطئين مشتركا مع موضوعي خبر كان والفاعل، إذ أخطأ فيه (3) مطبقين من مجموع عينة البحث، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (10 ٪)، وتدل هذه النسبة على وجود خلل عند عدد من مطبقي قسم اللغة العربية في استيعاب أركان الجملة الفعلية، إذ يمثل المفعول به الركن الثالث من أركان الجملة الفعلية بعد الفعل والفاعل، وهو من الموضوعات الكثيرة الاستعمال.

12- خبر كان :

جاء هذا الموضوع بالمرتبة الثانية عشرة في نسبة المخطئين مشتركا مع موضوعي المفعول به والفاعل، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (3) مطبقين من مجموع أفراد العينة، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (10 ٪) من مجموع المطبقين، وتعكس هذه النسبة من الأخطاء غياب القاعدة النحوية عن أذهان بعض المطبقين في أثناء الحديث، وان التقارب في العمل بين كان وأخواتها والأحرف المشبهة بالفعل من حيث دخولها على الجملة الاسمية سبب في إرباك المطبق ونطق الحركة الصحيحة.

13- الفاعل :

جاء هذا الموضوع بالمرتبة الثالثة عشرة في نسبة المخطئين مشتركا في الرتبة مع موضوعي المفعول به وخبر كان، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (3) مطبقين من مجموع أفراد العينة، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (10 ٪) من مجموع المطبقين، وتعكس هذه النسبة ضعف تركيز عدد من مطبقي اللغة العربية على أركان الجملة الفعلية، وضبط حركة الفاعل في أثناء وروده في الحديث، وتعكس هذه النتيجة ضعف العلاقة بين إدراك المطبق متطلبات الفاعل

الإعرابية وكونه اسماً مرفوعاً، وبين التطبيق العملي لها في أثناء الحديث أمام الطلبة.

14- **فعل الأمر :**

جاء هذا الموضوع بالمرتبة الرابعة عشرة في نسبة المخطئين مشتركا في الرتبة مع موضوع اسم كان، إذ بلغ عدد المخطئين فيه مطبقين اثنين، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (6.66 ٪)، وتعكس هذه النسبة من الأخطاء عدم وضوح حالات بناء فعل الأمر عند عدد من مطبقي اللغة العربية، وقد يكون السبب في ذلك هو تعدد حالات بنائه، وقد يكون لاتصال الضمائر بفعل الأمر سببٌ في الوقوع بأخطاء في نطق الحركة الصحيحة على آخر فعل الأمر، ومع قلة المخطئين في هذا الموضوع تبقى هناك حاجة إلى التخلص من الخطأ فيه.

15- **اسم كان :**

جاء هذا الموضوع بالمرتبة الخامسة عشرة في نسبة المخطئين مشتركا في الرتبة مع موضوع فعل الامر، إذ بلغ عدد المخطئين فيه مطبقين اثنين، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (6.66 ٪)، وتعكس هذه النسبة من الأخطاء في موضوع شائع الاستعمال مثل هذا الموضوع ضعف قدرة عدد من مطبقي اللغة العربية على توظيف القواعد النحوية في الحديث، فضلا عن قلة التمرينات والتطبيقات النحوية في سنوات الدراسة التي تعوّد مدرس اللغة على ضبط قواعد اللغة والنطق بصورة سليمة، زيادة على عدم اعتماد المعنى أساسا في ضبط حركة الكلمة، فنحن نتحدث لكي نوصل المعنى الذي نريده للآخرين، ومن دون ضبط لحركات كلامنا يبقى الحديث غامضاً وغير مفهوم.

16- **الفعل المضارع المرفوع :**

جاء هذا الموضوع بالمرتبة السادسة عشرة في نسبة المخطئين، إذ بلغ عدد المخطئين فيه مطبق واحد فقط من مجموع أفراد العينة، ويشكل هذا نسبة

مقدارها (3.33 ٪). وينم هذا عن عدم قدرة مطبق واحد في العينة المختارة على توظيف القاعدة النحوية للفعل المضارع المرفوع في أثناء الحديث، وربما يعود ذلك لكثرة مجيء الفعل المضارع في أكثر من صيغة ؛ فهو يرد في صيغة الأفعال الخمسة.

ومن استعراض نسبة المخطئين في الموضوعات النحوية التي أخطأ فيها مطبقو قسم اللغة العربية ومطبقاته، يرى الباحث إن هذه النسبة العالية والمتوسطة والقليلة من الأخطاء مؤشر على ضعف مطبقي قسم اللغة العربية ومطبقاته، وانهم دون المستوى المطلوب، وفي النتائج اشارة إلى ضعف تمكن المطبقين من المادة، إذ لم يجد الباحث واحد من المطبقين لم يرتكب خطأً نحوياً.

ثالثا : تحديد نسبة الذين يستعملون مفردات عامية من مطبقي قسم اللغة العربية ومطبقاته :

تحقيقاً للهدف الثالث من البحث، أعطى الباحث جميع التكرارات التي ترد من المطبق الواحد في الكلمة العامية الواحدة تكراراً واحداً، ثم حسب مجموع الذين يستعملون كلمات عامية ونسبهم في كل كلمة عامية، ثم رتب الكلمات تنازلياً بحسب نسبة المستعملين، فجاءت كلمة (عدنه) أعلى مرتبة في الكلمات العامية المستعملة، إذ بلغ عدد المتكلمين بهذه الكلمة (21) مطبقا ومطبقة من مجموع أفراد العينة البالغ عددهم (30) مطبقا ومطبقة، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (70 ٪)، في حين جاءت الكلمات الآتية : (اللي، احنه، درخ، وين، شريد، مو) في المرتبة الأخيرة في نسبة المتكلمين، إذ بلغ عدد المتكلمين بها مدرساً واحداً، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (3.33 ٪). وجدول (3) يبين الكلمات العامية التي استعملها مطبقو قسم اللغة العربية ومطبقاته، وأعداد المتكلمين بها ونسبهم المئوية مرتبة تنازلياً.

جدول (3)

الكلمات العامية، وعدد المطبقين الذين تلفظوا بها، ونسبهم المئوية، وترتيبها بحسب نسبة المخطئين

ت	الرتبة	الكلمات	عدد المتكلمين بها	النسب المئوية
1	1	عدنه	21	٪ 70
2	2	شنهو	18	٪ 60
3	3	ها	17	٪ 56.66
4	4	كلنا	15	٪ 50
5	6	آني	13	٪ 43.33
6	6	بس	13	٪ 43.33
7	6	عفية	13	٪ 43.33
8	8	شكد	12	٪ 40
9	9.5	شلون	11	٪ 36.66
10	9.5	ليش	11	٪ 36.66
11	11	بعدين	10	٪ 33.33
12	13	اشكلنه	9	٪ 30
13	13	ينطيني	9	٪ 30
14	13	شنسمي	9	٪ 30
15	15	شنعريه	7	٪ 23.33
16	16	مثليش	6	٪ 20
17	17	يكلي	5	٪ 16.66
18	19	منين	4	٪ 13.33
19	19	منو	4	٪ 13.33
20	19	شنهو	4	٪ 13.33
21	22	خلصنه	3	٪ 10
22	22	هسه	3	٪ 10
23	22	تحلون	3	٪ 10
24	26	شويه	2	٪ 6.66

ت	الرتبة	الكلمات	عدد المتكلمين بها	النسب المئوية
25	26	شبيهه	2	٪ 6.66
26	26	اكو	2	٪ 6.66
27	26	شيصير	2	٪ 6.66
28	26	هاي	2	٪ 6.66
29	31.5	اللي	1	٪ 3.33
30	31.5	احنه	1	٪ 3.33
31	31.5	درخ	1	٪ 3.33
32	31.5	وين	1	٪ 3.33
33	31.5	شريد	1	٪ 3.33
34	31.5	مو	1	٪ 3.33

وتعكس هذه النسبة العالية من الكلمات العامية غياب اللغة الفصيحة في حديث مطبقي قسم اللغة العربية ومطبقاته وتمكّن العامية منهم، وإنها تنمّ عن ضعف واضح يهدد فصاحة اللغة العربية، وتوضح مدى انتشار العامية في مدارسنا ؛ فالمدرسة هي المكان الرحب الذي ينهل منه الطلبة روافد لغتهم، وفي ضوء هذه النتائج، يبدو إنها تحولت إلى مكان يُقضى فيه على لغتنا واستبدالها بكلمات هجينة على لغتنا تضعفها وتهدد مكانتها، وربما يعود ذلك إلى شيوع اللحن في اللغة العربية مما أدى إلى دخول كلمات ذات جذور غير عربية في لغتنا، ولعلّ استعمال العامية في باقي الدروس العلمية والأدبية التي تُعطى للطلبة، سبب في انحسار اللغة الفصيحة، وشيوع العامية في الدروس، لاسيما في درس اللغة العربية.

ولغرض إعطاء صورة أكثر وضوحاً لتوزيع الكلمات العامية، وزع الباحث الكلمات العامية في جدولين، يضم الأول (جدول 4) الكلمات العامية المنحوتة من أصل عربي، ويضم الثاني (جدول 5) الكلمات العامية الموضوعة التي ليس لها أصل في العربية الفصيحة، وقد استعان الباحث في هذا المجال بالعودة إلى معاجم اللغة وخبير متخصص في اللغة العربية لتحديد الكلمات التي لها أصل في العربية، والتي ليس لها أصل في العربية، وعلى ما يأتي :

جدول (4)

الكلمات العامية المستعملة من عينة البحث المنحوتة من أصل عربي

ت	الكلمات	أصلها في العربية
1	شنهو	منحوتة من ثلاث كلمات : (أي شيء هو)
2	ها	هو صوت موجود في اللغات كلها ويستعمل للتنبيه
3	كلنا	أصلها كُلَّنَا، ثم أزيل تشديد اللام وتسكينها فصارت كُلْنَا، ثم قلبت اللام نوناً وأدغمت في نون الضمير نا، فصارت كنا
4	آني	منحوتة بمعنى (أنا)، ولها مقابل في اللهجات العربية القديمة (في اليمن) وهي أصل قديم لـ (أنا، وأنه).
5	عفية	كلمة استحسان ورضا عن المقابل منحوتة من العافية
6	شكد	منحوتة من ثلاث كلمات : (أي شيء قدّه)، والقد هو المثل، يقال : يفصل على قدّه أي على ما يناسبه
7	شلون	منحوتة منثلاث كلمات : (أي شيء لونه)، وليس المقصود هنا السؤال عن اللون وإنما الحال
8	ليش	منحوتة من جملة : (لأي شيء)
9	بعدين	منحوتة من كلمة (آينن) أي قليلاً، الآين : القليل
10	اشكلنه	منحوتة من جملة : (أي شيء قلناه)
11	ينطيني	يرى بعض الباحثين أن اصلها يعطيني، ثم قلبت العين نوناً ؛ فصارت ينطيني، وقد سمى اللغويون القدماء هذه اللهجة (الاستنطاء) ونسبوها إلى تميم.
12	شنسمي	منحوتة من جملة : (أي شيء نسميه)
13	شنعربه	منحوتة من جملة : (أي شيء نعربها)
14	مثليش	منحوتة من ثلاث كلمات وهي (مثل أي شيء)
15	يكلي	منحوتة من كلمتين هما : (يقول لي)، ثم ادغمت الكلمتين، وقلبت القاف كافاً في الاستعمال
16	منين	منحوتة من كلمتين هما : (من أين)
17	منو	منحوتة من كلمة (منم ومنا) في اللغة الاكدية، ثم حذفت منها الميم الأخيرة ؛ فصارت منو
18	شنو	منحوتة من من جملة : (أي شيء هو)

ت	الكلمات	أصلها في العربية
19	خلصنه	غير منحوتة، ولكن الذي اختلف هو معناها، خلصنه في القديم بمعنى عزلنا وفصلنا، ولكن الآن بالعامية تعنى انتهينا
20	هسه	منحوتة من كلمتين هما : (هذه الساعة) وبعضهم ينطقها هَسه بفتح الهاء
21	تحلون	جاءت بسبب تحميل الواجب معنى المسألة كأن الواجب مسألة، فعبروا عن حل الواجب بحل المسائل، فبدلاً من قول اعمل الواجب قالوا حلّ الواجب
22	شبيهه	منحوتة من من جملة : (أي شيء بها)
23	شيصير	منحوتة من من جملة : (أي شيء يصير)
24	هاي	منحوتة من كلمة (هذه)
25	احنه	منحوتة من كلمة (نحن)، وهي اصل قديم لنحن وفي القديم احن أو احنه
26	وين	منحوتة من كلمة (أين)، فأصلها أين، ثم قلبت الهمزة واواً
27	شريد	منحوتة من جملة : (من أي شيء أريد)
28	مو	منحوتة من كلمة (أما) التي كان استعمالها أما فعلت هذا ؟، ثم أصبحت (أمو)، ثم حذفت الهمزة فأصبحت (مو)

جدول (5)

الكلمات العامية المستعملة من عينة البحث الموضوعة التي ليس لها جذور عربية فصيحة

ت	الكلمات	معناها
1	عدنه	ليس لها أصل في القاموس، وهى تعنى (عندنا)
2	بس	لا يوجد لها مقابل في العربية، وتعنى كفى، وهى كلمة فارسية
3	شويه	لا يوجد لها جذور في العربية الفصيحة، وتعنى قليلاً
4	اكو	لا يوجد لها جذور في العربية الفصيحة، وهى كلمة سومرية تعنى هل يوجد
5	اللي	لا يوجد لها جذور في العربية الفصيحة، وتعني الذي، وتأتي للمذكر والمؤنث
6	درخ	ليس لها جذور، وتعني الحفظ عن ظهر قلب، وفي العربية درخه أي هرسه.

الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً : الاستنتاجات :

في ضوء نتائج البحث يستنتج الباحث ما يأتي :

1. قلة تركيز مناهج اللغة العربية في سنوات الدراسة المختلفة على التطبيقات والتمرينات التي يستطيع من طريقها الطالب أن يتعود صحة النطق، ويجد أمامه مكاناً رحباً لممارسة صحيح الكلام، مما يؤهله لكي يكون مدرس لغة عربية جيد.
2. ضعف مستوى مطبقي قسم اللغة العربية في الحديث، إذ انهم يقعون بأخطاء لفظية لا تليق بمستواهم، ولا بالمهمة التي سيكلفون بها وهي تدريس اللغة العربية.
3. ضعف الإعداد العملي والمهني لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في كليات التربية ؛ فالمناهج التي تُعطى لطلبة قسم اللغة العربية لمدة أربع سنوات غير قادرة على إعداد مدرس لغة عربية ناجح قادر على التكلم بلغة عربية فصيحة وسليمة من أي خطأ نحوي، إذ أن هناك قصوراً في البرنامج العملي الذي يمارس فيه المتعلم القواعد النظرية ويضعها موضع التطبيق.
4. الاعتماد على إعطاء الطالب قواعد نحوية جاهزة بقوالب جامدة من دون تعريضه إلى المواقف الحياتية التي يستطيع من طريقها أن يُطبق ما أُعطي له، وتجعله قادرا على الربط بين ما تعلمه من قواعد نحوية وبين أهميتها في تغيير معنى الجملة في الممارسة الفعلية.

ثانياً : التوصيات :

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي :

1. تدريس التعبير بفرعيه الشفهي والتحريري في أقسام اللغة العربية ؛ لأنّه مجال واسع لتطبيق القواعد النحوية والصرفية في الكلام.
2. التشديد على استعمال اللغة العربية الفصيحة في داخل الصف وخارجه، وإحاطة الطالب ببيئة لغوية سليمة ؛ فلا يسمع سوى الفصيح من الكلام، ولا يتكلم إلا بلغة سليمة.
3. التشديد على استعمال اللغة الفصيحة من وسائل الإعلام بما فيها التلفزيون والصحافة، وتحفيز الطلبة للإقبال على المطالعة الخارجية وقراءة المجلات والكتب المشكلة بحركات مضبوطة.
4. التشديد على الموضوعات النحوية التي اخطأ فيها مطبقو قسم اللغة العربية وتدريسها على أساس أهميتها الوظيفية، أي جعل القاعدة النحوية التي يتعلمها الطالب حاضرة في ذهنه عند الاستعمال وتوظيفها في مواقف يحتاج إليها، والتشديد على الموضوعات النحوية التي وقع فيها اكبر عدد من المطبقين في أخطاء نحوية.
5. إعطاء التطبيقات والتمرينات في النحو اهتماماً أوسع، لاسيما في المرحلة الجامعية، ليتمكن مدرس العربية من توظيف القواعد النحوية والصرفية في أثناء حديثه في الصف.
6. ضرورة اختيار طلبة أقسام اللغة العربية ممن يرغبون فعلاً في دراسة اللغة العربية وليس على أساس المعدل، ومن المهم أن تؤخذ القدرة اللغوية والموهبة معياراً للقبول ممن يتقدم للدراسة في قسم اللغة العربية، وأن يتعرض المتقدمون لاختبار يثبتون فيه مدى استعدادهم وقدرتهم لكي يكونوا مدرسي لغة عربية ناجحين.

7. زيادة ساعات تدريس الكتاب القديم في قسم اللغة العربية، لتدريب الطلبة على لفظ الكلمات بشكل صحيح من طريق القراءة.

ثالثاً : المقترحات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث واستكمالاً للجوانب التي لم يتناولها البحث، يقترح الباحث ما يأتي :

1. إجراء دراسة حول العلاقة بين أخطاء مدرسي اللغة العربية وأخطاء طلبتهم اللفظية في المدارس المتوسطة والثانوية.
2. إجراء دراسة تقويمية للمادة العلمية التي يلقيها مطبق قسم اللغة العربية أمام طلبته في الصف.
3. إجراء دراسة تتبعية للأخطاء اللفظية النحوية والصرفية التي يقع فيها الطلبة من المرحلة المتوسطة حتى الجامعية.

المصادر

- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (711هـ)، **لسان العرب**، مج 1 ، بيروت – دار صادر – د.ت.
- أبو علام، جابر محمود ، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط2، دار الحر للجامعات، مصر ، 1999م.
- الازيرجاوي، شهلة حسن، **الأخطاء النحوية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية، ابن رشد والآداب – جامعة بغداد (دراسة مقارنة)**، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة بغداد – كلية التربية – ابن رشد ، 1999م.
- الجبوري، عمران جاسم، **الأخطاء الإعرابية لدى طلبة قسم اللغة العربية في الموضوعات المقررة للمرحلة الإعدادية (تشخيصها وعلاجها)**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد ، كلية التربية – 1995م.
- الحماش، خليل، **تشخيص الأخطاء اللفظية لدى معلمي اللغة الإنكليزية في العراق**، بغداد ، (محور بحث تعليمي)، 1979م.
- الحمراني، انتصار جواد كاظم، **الأخطاء النحوية لدى طلبة المرحلة المتوسطة**، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة بغداد ، كلية التربية ، 2000م.
- الدليمي، طه وآخرون، " دراسة مقارنة في الأخطاء النحوية لدى طلبة قسم اللغة العربية "، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، ع 15، السنة السادسة عشر، 1410هـ – 1990م.

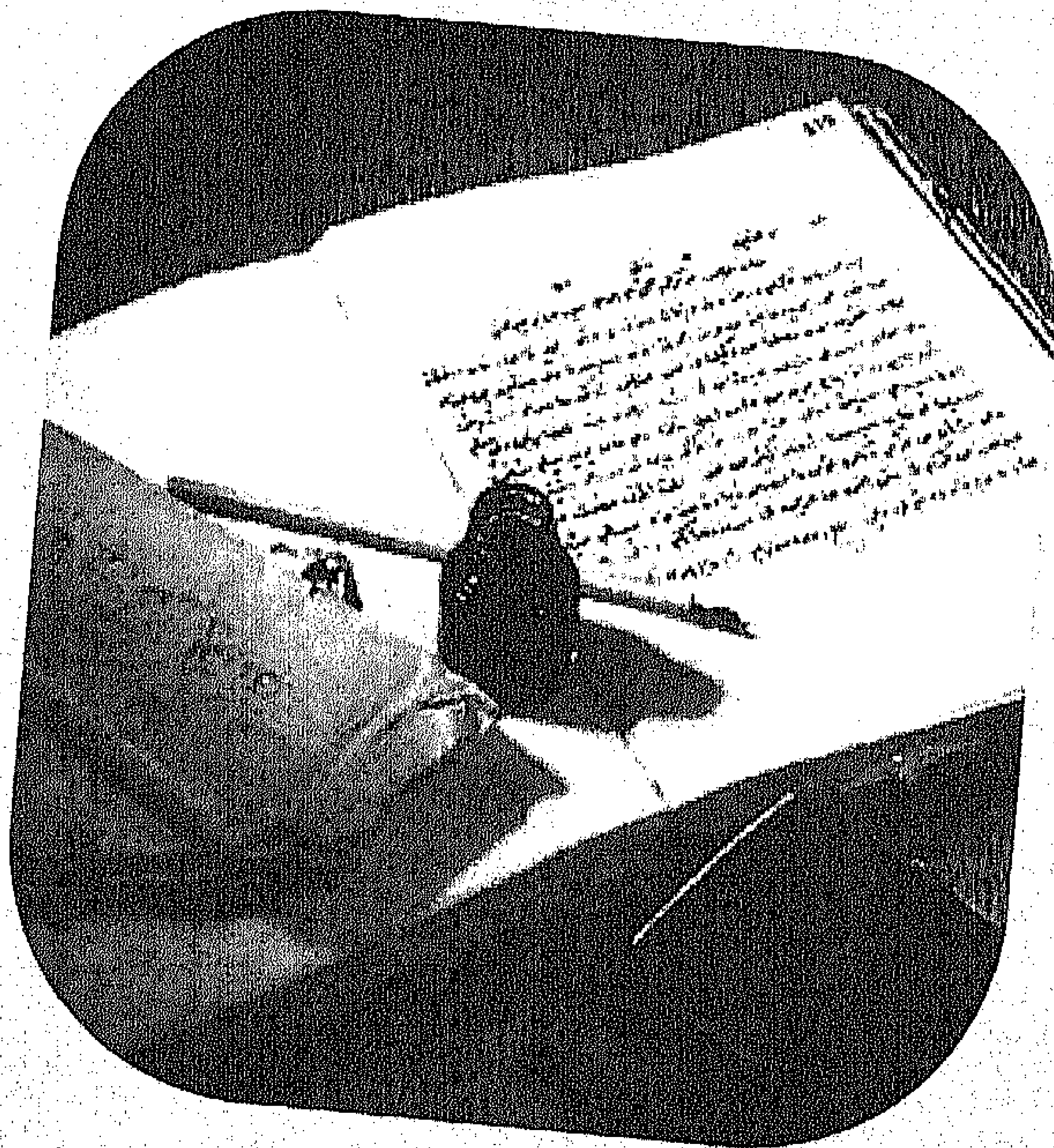
- الدهان، سامي، **المرجع في تدريس اللغة العربية**، دمشق، مكتبة أطلس، 1963م.
- السامرائي، حاتم طه، **تقويم مستوى طلبة أقسام اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات العراقية في قواعد اللغة العربية**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية، 1987م.
- السعدي، احمد حسين حسن، **الأخطاء النحوية فيما يقرؤه طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بابل، كلية التربية، 2001م.
- سمك، محمد صالح، **فن التدريس الأصيل للغة العربية والتربية الدينية**، ط3، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 1969م.
- عبد العزيز، صالح، **التربية الحديثة مادتها، مبادئها، تطبيقاتها العملية**، الإسكندرية، مطبعة الإسكندرية، 1956م.
- العزاوي، نعمة رحيم، **التعليم الوظيفي للغة العربية**، العراق، مكتبة المنتصر للطباعة، 1991م.
- علوان، مراد يوسف، **الأخطاء الصرفية لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق في الموضوعات المقررة للمرحلة الثانوية، (تشخيصها وعلاجها)**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد، 1998م.
- فارع، شحدة، وآخرون، **مقدمة في اللغويات المعاصرة**، ط1، دار الحر للجامعات، مصر، 1999م.
- مصطفى، عبد الله علي، **مهارات اللغة العربية**، ط1، دبي، آرام للدراسات والنشر والتوزيع، 1994م.

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **تحليل الأخطاء اللغوية**، معهد الخرطوم لإعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية غير الناطقين بها، د. ت.
- النايلة، عبد الجبار علوان، **الصرف الواضح**، الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، 1988م.
- النعواشي، قاسم صالح " اللغة مرآة الفرد والأمة – أبحاث في اللغة "، **مجلة النبأ**، العدد 7، 2004.
- الهاشمي، عابد توفيق، **الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية**، بغداد مطبعة الرشاد، 1972م.
- هلال، علي احمد، **الأخطاء النحوية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في دولة البحرين – أساليبها ومقترحات علاجها**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية، 1987م.
- وزارة الثقافة والفنون، **الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق**، تحقيق: عبد الأمير شمس الدين، ط2، بيروت، دار اقرأ للنشر والتوزيع، 1986م.
- يوسف، ظافر " اللهجات العربية المحكية وتحديات العولمة "، **المؤتمر السنوي الخامس / مجمع اللغة العربية بدمشق**، اللغة العربية في عصر المعلوماتية، 2006.

- Baird, Rath Gates, "**Assure of Errors in Compositions**", the Journal of Education Research, Vol., 56, No. 5, 1963.
- Cooper, John, "**Measurement and Analysis of Behavioral Techniques**", Ohio, Charles & Merrill Columbus, 1974.
- Jones, Doniec, "**Anomttine of English Phonetics**", Cambridge University Press, 1972.
- Sentistrom, Anna-Brita, "**Grammatical Errors in Teacher Trainers Written Work**", in Resources in Education (Eric), Vol. 13, No. 39, March, 1978.

القرينة وأثرها
في الدلالة السّياقية

الدكتور. نعمة دهش فرحان الطائيّ



9

القرينة وأثرها في الدلالة السِّياقية

القرينة لغةً:

لفظة مشتقة من لفظة (قَرَنَ) ولها معانٍ متعددة، وردت في متون المعجمات العربية، فالقرينة عند الخليل (ت/175هـ) من: (قرنت الشيء اقرانه قرناً أي شددته إلى الشيء)[1] أي شده أو ربطه فقرين الشيء مرتبط به، " ولذا يطلق على صاحبك الذي يقارنك القرين، ولما يربط بين الصاحبين من أواصر ودٍ ومحبة "[2] وجاء في المعنى نفسه قوله تعالى: (أَوْ جَاءَ مَعَهُ الْمَلَائِكَةُ مُقْتَرِنِينَ) الزخرف، الآية:53. ويُلحظ المعنى نفسه عند ابن دريد (ت/321هـ) إذ يقول:" فلانٌ قرينُ فلانٍ إذ كان لا يفارقهُ والجمع قرناء"[3] ويرى الثعالبيّ (ت/430هـ) أنّ القرينة أحد معاني (الحبل) بقوله:" لا يقال للحبل قرن إلّا أنْ يُقرنَ فيه بعيران"[4]، ويؤكد الزمخشريّ (ت/538هـ) في أساسه الربط المهنيّ والفكريّ بقوله:" وهو قرينه في العلم والتجارة وغيرها "[5].

أما القرينة اصطلاحًا: فـ" أمر يشير إلى المطلوب "[6] أو ما يدلُّ على المراد، فالقرينة ظاهرة لفظية، أو معنوية، أو حالية يتم من طريقها التوصل إلى أمن

---

(1) العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ) 5 / 141، تحقيق: د. مهدي المخزومي ود. إبراهيم السامرائي، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، (1980م – 1985م).

(2) القرينة في الفكر اللغوي، كرليزار كاكل عزيز/1، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية التربية/ابن رشد.

(3) جمهرة اللغة، ابن دريد / 407، مطبعة دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن: 1345هـ.

(4) فقه اللغة وسرالعربية، أبو منصور عبد الملك بن محمد بن اسماعيل النيسابوري الثعالبي، (ت 430هـ) /60، حققه ورتبه ووضع فهارسه مصطفى السقا وابراهيم الابياري وعبد الحفيظ شلبي، مطبعة مصطفى البابي واولاده، مصر (1392هـ-1972م).

(5) أساس البلاغة / 40.

(6) التعريفات / 181.

اللبس الذي ينشئ من تركيب المفردات بعضها مع بعض، في سياقات متقاربة اللفظ أو المعنى، ثم يتم ترجيح حكم على حكمٍ بوساطتهما[1].

والجدير بالذكر أنَّ مصطلح (القرينة) لم يظهر عند النحويين واللغويين القدماء مصطلحًا نحويًا أو لغويًا، وإنما استعاضوا منه بمصطلحات أخرى قريبة أو مرادفة لمعناها المعجميّ، وهي المصطلحات هي:(الآية، الرابط، الدليل، الأمارة).

فاستعمل سيبويه مصطلح الآية عوضًا من مصطلح القرينة في معرض حديثه عن ظاهرة حذف المبتدأ اعتمادًا على القرائن الحالية المصاحبة للكلام، أو دلالة الخبر عليها، فقال:" إنك رأيت صورة شخصٍ فصارت آيةً لك على معرفة الشخص فقلت:(عبد الله وربي) كأنك قلت: ذاك عبد الله، وهذا عبد الله "[2] فكأنّه أراد أن يقول: إنّ سبب تعرّف صاحب الصوت هو قرينة الحال.

واستعمل المبرد (ت/285هـ) مصطلح الرابط بدلًا من مصطلح القرينة في أثناء حديثه عن ظاهرة حدوث المعنى نتيجة تركيب الجمل والعبارات[3] أما استعمال مصطلح الدليل أو الأمارة عوضًا عن القرينة نجده على نحوٍ واضحٍ عند ابن بابشاذ (ت/469هـ) في شرحه المقدمة المحسبة، ثم ظهر مصطلح القرينة مصطلحاً نحوياً في عصور لغوية متأخرة، فاستعمله الزمخشريّ في مفصله،

---

(1) ينظر: القرينة في الفكر اللغوي / 1.

(2) الكتاب، عمر بن عثمان الملقب بسيبويه (ت/180هـ) 2 / 130، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط2، مطابعة الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1977م.

(3) ينظر: المقتضب، ابو العباس محمد بن يزيد المبرد (ت285هـ) 4 / 126، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت، 1382هـ-1963م.

ووضحه شارحه ابن يعيش (ت/643هـ)[1] واستقرت عند النحاة بعدها قرينة لغوية[2].

ويظهر ممّا تقدم أنَّ المعنى اللغويّ المطابق لمعنى القرينة هو (الربط)؛ لأنَّ عمل القرينة في الجمل هو ربط أجزائها وإظهارها وحدةً متكاملة واضحة السمات، والمعالم، والدلالات.

فالقرينة أداة تنظيم الكلام، التي يستعملها المتكلم في أثناء حديثه عند ربط الكلمات فيما بينها بعلاقات معينة على وفق كيفية خاصة به تمكّنه من التعبير عن غرضه، وتمكّن سامعيه من فهمه معتمدًا على القرائن التي تعين على الإفصاح عن المقصود، وهذه القرائن يدركها المتكلم سليقة دون شعور منه، فيستعين بها في فهمه وإفهامه جمل اللغة[3]، وبذلك تكون اللغة العربية على شكل نظام في تأليف الجملة، وهذا النظام يلزم الفرد المتكلم مراعاة العلاقات بين الكلمات، فإذا تجاوز الفرد النظام أو اخترقه صارت جمله ألفاظًا مرصوفة لا تعبر عن أية فكرة[4].

وقد صرح الجاحظ (ت/255هـ) بأهمية القرائن في توضيح معاني الكلام من طريق ذكره أنماط المعاني، فالمعاني منها (معانٍ مفردة) بائنة بصورها من وجهاتها الوضعية، و(معانٍ مشتركة) تقتضي التفسير والتأويل لتحديد خصوصيتها بدلالة القرائن السِّياقية، فالقرائن عنده أدلة على المعاني، إذ لولا الاستدلال بالأدلة لما كان لوضع الدلالة معنى عنده، وأشار إلى أنواع القرائن

---

(1) ينظر: شرح المفصل، يعيش ابن علي ابن يعيش النحوي، (ت643هـ) 7 / 4 – 9 / 96، عالم الكتب، بيروت، مكتبة المتنبي، القاهرة (د0ت).

(2) ينظر: القرينة في الفكر اللغوي / 2.

(3) ينظر: نحو منهج جديد في البلاغة والنقد (دراسة وتطبيق)، سناء حميد البياتي / 42، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ط1، 1983 م.

(4) ينظر: القرينة في الفكر اللغوي / 2.

بقوله:" جميع أصناف الدلالات على المعاني في لفظ أو غير لفظ، خمسة أشياء لا تنقص ولا تزيد أولها اللفظ، ثم الإشارة، ثم العقد، ثم الخط، ثم الحال التي تسمى نصبةً "[1]، فاللفظ يعني به (القرائن اللفظية) أما الإشارة فتكون إما باليد وإما بالرأس وإما بالعين وإمابالحاجب، فيكون ذلك زجرًا أو تهديدًا أو وعيدًا، أما العقد فيعني (قرينة الربط) بين أجزاء الجملة وتكون بالأدوات أو بالحروف أو بالضمائر، أما الخط – الترقيم – فيعني (قرينة العلامات الانفعالية) من التنغيم والنبر، أما الحال فيعني به (قرينة الحال) أي حالة الشخص، وموقفه عند تلفظه الجملة " فكل واحدة من هذه الأنواع صورة بائنة عن صورة صاحبها، وحلية مخالفة لحلية أختها، وهي التي تكشف لك عن أعيان المعاني فيالجملة، ثم عن حقائقها في التفسير"[2].

أما عبد القاهر الجرجاني (ت/471هـ) فقد بلغت عنده القرينة بأنواعها قمةالنضج، إذ ربط بين نظريته في النظم وبين الإعجاز، واللفظ، والمعنى، والصياغة، والتصوير، والنحو في مصنفاته:(دلائل الإعجاز، وأسرار البلاغة، والرسالةالشافية)[3].

فنرى الجرجاني قد نظر في الكلمة وهي مفردة – قبل دخولها التأليف – فوجد أنَّها لا تؤدي معنى من المعاني التي لا سبيل إلى إفادتها إلا بضم كلمة إلى كلمة، وبناء لفظة على لفظة، بل إنَّها تفقد خصيصتها في حالة الأفراد فلا يختص بها إنسان من دونإنسان، ومن ثم فالألفاظ ليست إلّا رموزًا للمعاني المقررة والإنسان يعرف مدلول اللفظ المفرد أولًا، ثم اللفظ الدال ثانيًا، فالألفاظ سمات

---

(1) البيان والتبيين، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ (ت 255هـ) 1 / 76، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، (1367هـ - 1948م).

(2) نفسه76/1.

(3) ينظر القرينة في الفكر اللغوي / 3.

لمعانيها، لذا لا يتصور أن تسبق الألفاظ معانيها فذلك ضرب من المحال[1]، وهذا ما ثنّى عليه اولمان وبيير غيرو وجون لاينز.

وفي هذا المبحث نتناول الركائز التي تستند إليها القرينة السِّياقية وأثرها في توجيه المعنى، تاركًا البحث في القرائن الأخرى فيما يأتي من المباحث والفصول إن شاء الله تعالى.

قرينة السِّياق: " وهي ما يكتنف السِّياق من قيود تركيبية، أو إشراط إفادة أو هما معًا "[2] وهي كبرى القرائن؛ لأنَّ تعدد النمط التركيبي للجملة يجعله بحاجة إلى قرينة يتبين بها المعنى المراد "[3] ومعنى ذلك أنَّ النمط التركيبي أصبح بحاجة إلى قرينة من خارج الجملة تعرف غالباً باسم (قرينة السِّياق)[4]، و" تمتد قرينة السِّياق على مساحة واسعة من الركائز تبدأ باللغة من حيث مبانيها الصرفية وعلاقاتها النحوية ومفرداتها المعجمية وتشمل الدلالات بأنواعها من عرفية إلى عقلية إلى طبيعية كما تشمل على المقام بما فيه من عناصر حسية ونفسية واجتماعية كالعادات والتقاليد ومأثورات التراث وكذلك العناصر الجغرافية والتاريخية فضلا عن القرائن الروائية وأسباب النزول وغيرها "[5].

فقرينة السِّياق المتعلقة بالمبنى اللفظي ما نجده في قوله تعالى: "وَدَّتْ طَائِفَةٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يُضِلُّونَكُمْ" آل عمران/69، إذ إنَّ (لو) في جملة (لو يضلونكم) جاءت بمعنى (أنْ) المصدرية، ولما كانت (لو) تعطي معنى التمني،

(1) ينظر: دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ) / 359 – 361، تحقيق: محمود محمد شاكر، ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة، (1401هـ - 1989م).

(2) البيان في روائع القرآن، د.تمام حسان 1 / 11، ط2، نشر وتوزيع وطباعة علا للكتب، القاهرة، (1420هـ- 2000م).

(3) نفسه، 1 / 164.

(4) نفسه1 / 164.

(5) البيان في روائع القرآن 1 / 173وردت(كما) خطا، والصواب حرف(واو).

والسِّياق في مورد التمني، جاءت (لو) في هذا الموضع بدلًا من (أنْ) ليكون التعبير أبلغ وأدق[1]، وذلك لائتلاف اللفظ مع المعنى، وهي إحدى سمات المحسنات المعنوية[2].

أما اعتماد القرينة السِّياقية على ركيزة المعنى المعجمي فما نجده في قوله تعالى: "فَخُذْ أَرْبَعَةً مِنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَى كُلِّ جَبَلٍ مِنْهُنَّ جُزْءاً ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْياً"[3] فإنّ المعنى المعجميّ لـ(صُرْهُنَّ) يعني الميل أو الأنس أو التقطيع، وعلى هذا الأساس نقل الفخر الرازي رأيًا عن أحد المفسِّرين واختار صاحب تفسير المنار هذا الرأي، وهو" ليس في هذه الآية ما يدل على أنّ إبراهيم (عليه السلام) قد ذبح الطيور وبعد ذلك عادت إلى الحياة "[4] واستدلوا على ذلك بعبارة: (صرهُنَّ إليك) التي تعني الميل والأنس، وليس التقطيع؛ لأنَّ الجملة قد تعدت بـ(إلى)، فضلًا عن عودة الضمائر في كلٍّ من (صرهُنَّ) و(منهُنَّ) و(دعهُنَّ) إلى الطيور، وهذا لا يكون سليمًا إلا إذا أخذنا بهذا التفسير. ويرد صاحب الأمثل على هذا الرأي بقرينة قوله تعالى: "ثم اجعل على كل جبل منهن جزءاً" فهو" دليل على أن الطيور قد قطعت أولًا وصارت أجزاءً، ولعل الذين قالوا إنَّ (صرهُنَّ إليك) تعني (استمالتهُنَّ وإيناسهُنَّ) قد غفلوا عن لفظة (جزءًا) هذه، وكذلك الهدف من هذاالعمل"[5] فضلًا عن أنّ من معاني (صرهُنَّ) التقطيع.

والجدير بالذكر أنَّ بعض المفسِّرين يذهب إلى كلمة (سعيًا) تعني أن الطيور بعد أن عادت لها الحياة جاءت مشياً إلى إبراهيم ولم تطر؛ لأنَّ السعي لغةً يعني المشي السريع، ويُنقل عن الخليل بن أحمد الفراهيديّ رأي مفاده أنَّ إبراهيم

---

(1) ينظر الأمثل 2 / 331.

(2) ينظر: جواهر البلاغة، السيد احمد الهاشمي / 332، مؤسسة الصادق – طهران.

(3) البقرة، الآية: 260

(4) الأمثل 2 / 175.

(5) نفسه.

(عليه السلام) كان يمشي عندما جاءت إليه الطيور، أي أنّ (سعيًا) حال من إبراهيم لا من الطيور[1]، ويجيب صاحب الأمثل عما قيل في (سعيًا) معتمدًا على المعنى المجازي للفظه بقوله: " بالرغم من كل ذلك فالقرائن تشير إلى أن (سعيًا) كناية عن الطيران السريع "[2].

والظاهر أنّ ما ذهب إليه صاحب الأمثل هنا يحتمل أن يكون هو الأقوى من بين الآراء الأخرى لمناسبته الظاهر واستناده إلى الدليل (القرينة).

وفي قوله تعالى: (وَإِنْ جَنَحُوا لِلسَّلْمِ فَاجْنَحْ لَهَا) الأنفال/6. نرى أنَّ "(جنحوا) فعل مصدره (الجنوح) وهو الميل، ويطلق على كلِّ طائر أنَّه (جناح) أيضًا، لأنَّ كلَّ جناح يميل إلى جهة، لذلك يمكن الاستناد في تفسير هذه الآية إلى الجذر اللغوي تارةً، وإلى مفهومها تارةً أُخرى"[3] فيكون التفسير المحتمل في هذه الجملة: أنَّهم إذا بسطوا أجنحتهم للسلم فابسط جناحك أنت للسلم أيضًا، فنلحظ أنّ قرينة السِّياق قد اعتمدت على المعنى المعجمي والمعنى السياقي للفظة (جنح) في تفسير الآية. وتُعدُّ هذه الركيزة اللغوية من الركائز التي اتكأت عليها القرينة السِّياقية في تحديد دلالة السِّياق في تفسير الأمثل.

الركيزة اللغوية الأخرى التي تتكئ عليها قرينة السِّياق فهي القرينة النحوية، ومن الاتكاء على قرينة نحوية علاقية ما نراه في قوله تعالى: "يَوْمَ نَبْطِشُ الْبَطْشَةَ الْكُبْرَى إِنَّا مُنْتَقِمُونَ" الدخان/16، إذ لا بُدَّ من متعلقٍ للظرف (يوم)، وهذا المتعلق هو الفعل المحذوف (ننتقم) الذي يظهر من معنى السِّياق نفسه بعبارة (إنا منتقمون) " وعلى هذا يكون التقدير: ننتقم منهم يوم نبطش البطشة الكبرى إنا منتقمون "[4].

---

(1) ينظر: البحر المحيط في أصول الفقه، الزركشيّ 2 / 300، وينظر: الأمثل 2 / 175.

(2) الأمثل 2 / 175، وردت خطأً عبارة (فالقرائن) في المصدر والصواب (إن القرائن).

(3) الأمثل 5 / 295.

(4) الأمثل 16 / 82.

وفي قوله تعالى: "كَلا إِنَّهَا تَذْكِرَةٌ، فَمَنْ شَاءَ ذَكَرَهُ" عبس /11–12، يحتم علينا السِّياق أن تكون مرجعية الضميرين في (إنها) وفي (ذكره) مرجعية واحدة، وإنْ اختلفت صيغة الضميرين بين التذكير والتأنيث، ويذهب صاحب الأمثل إلى أن " سبب اختلاف الصيغتين بين الضميرين هو أن ضمير (إنها) يرجع إلى الآيات القرآنية، وضمير (ذكره) إلى القرآن، فجاء الأول مؤنثاً والثاني مذكرًا " [1]. والآيات القرآنية بمجموعها تعني القرآن.

ويذهب أحد الباحثين إلى عدّ القرينة السِّياقية جزءًا من القرائن النحوية معللًا ذلك بـ" أنَّها قد تعتمد على شيء من هذه القرائن أو تتجاوزها إلى أمور دلالية من العقل أو من المقام المحيط بالجملة "[2].

أما اعتماد القرينة السِّياقية على القرائن الحسية والنفسية المحيطة بالنصِّ فما نجده في قوله تعالى: (وَلَيْسَ الذَّكَرُ كَالْأُنْثَى) آل عمران/36، إذ إنَّ القرائن الواردة في الآية والروايات تؤكد أن هذا القول لأم مريم، وليس قول الله، لأنّ الكدر والحزن الذي انتاب أم مريم لأنها ولدت أنثى لا ذكرًا هو الذي جعلها تنطق بهذا، إذ كانت شديدة الاعتقاد بأنّ ما ستلدهُ ذكرٌ[3]، " وهذا الاعتقاد والتوقع جعلها تقدم الذكر على الأنثى، على الرغم من أنّ أصول تركيب الجمل وجنس المولود يقتضيان تقديم الأنثى"[4].

وفي قوله تعالى: (وَيَسْتَفْتُونَكَ فِي النِّسَاءِ قُلِ اللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِيهِنَّ وَمَا يُتْلَى عَلَيْكُمْ فِي الْكِتَابِ فِي يَتَامَى النِّسَاءِ اللَّاتِي لا تُؤْتُونَهُنَّ مَا كُتِبَ لَهُنَّ وَتَرْغَبُونَ أَنْ تَنْكِحُوهُنّ) النساء/127.

---

(1) الأمثل 19 / 225.

(2) البيان في روائع القران / 164.

(3) ينظر الأمثل 2 / 290.

(4) نفسه290/3.

يذهب صاحب الأمثل إلى" أنّ عبارة (ترغبون) هنا تعني عدم الميل والرغبة، إذ تشير القرائن إلى تقدير (عن) بعد عبارة (ترغبون) في هذه الآية، والفرق بين (رغب عنه) و(رغب فيه) واضح"[1]، وهذا الكلام مخالف لما ذهب إليه تمام حسان من أنّ " التركيب صالح لمعنى (ترغبون في أن تنكحوهن) وكذلك (ترغبون عن أن تنكحوهن) وقد حذف حرف الجر قصداً ليعم التركيب حالتي الرغبة فيهنّ والرغبة عنهنّ؛ لأنَّ اليتيمة ذات المال إما أن تكون جميلة فيرغب وليها في أن ينكحها استئثارًا بمالها وجمالها، وإما أن تكون قبيحة فيعضلها رغبة وطمعًا في مالها، وهكذا تكون الظروف النفسية متكأً لقرينة السِّياق، دالة على حذف حرف الجر مقصود؛ ليشمل التركيب الحالتين كلتيهما، حالة الرغبة فيهنّ وحالة العزوف عنهنّ مع استبقائهنّ من اجل مالهنّ في الحالتين"[2] ولعل الفرق بين القولين ناتج عن نظرة كل منهما للسياق، إذ نظر صاحب الأمثل إلى السِّياق نظرة تفسيرية معتمدًا على القرائن الروائية الواردة في كتب التفسير والحديث[3] التي عينت المعنى المحتمل من السِّياق من خلال ذكر أسباب نزول الآية. أما تمام حسان فقد نظر إلى السِّياق بعين اللغويّ وقلب الأديب متأملًا ما اشتمل عليه بناء النصِّ القرآنيّ من مباني اللغة ومعاني الأدب غير ناظر إلى القرائن الروائية التي تهم المفسِّر حصرًا.

وربما كانت الركيزة التي اعتمدت عليها قرينة السِّياق في تحديد وقت الحادثة هي معرفة الظروف المحيطة بالنص كما جاء في قوله تعالى: "أَلَمْ تَرَ إلى

(1) الأمثل 3 / 284.

(2) البيان في روائع القران 1 / 171.

(3) ينظر: البرهان في علوم القران، بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي (ت794هـ) 1 / 417، تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم، ط2، مطبعة البابي الحلبي، مصر، 1391هـ-1972م. عيون أخبار الرضا، محمد بن علي الصدوق (ت381هـ) / فيما يخص الآية المبحوثة، تصحيح مهدي الحسيني، قم المقدسة، 1377هـ. ينظر الأمثل 3 / 283.

الّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ" البقرة/258، إذ إنّ القرآن الكريم لم يتعرض لذكر وقت هذا الحوار ولا اسم الشخص الذي حاجّ إبراهيم (عليه السلام)، لكن القرائن الروائية والتاريخية تؤكد أنّ الشخص هو(النمرود بن كنعان) وكذلك تؤكد القرائن الحالية المحيطة بالنص أنّ الحوار" وقع بعد قيام إبراهيم (عليه السلام) بتحطيم الأصنام ونجاته من النار، إذ من الواضح أنّه قبل إلقائه في النار لم تكن تجري أمثال هذه المجادلات"[1].

وفي قوله تعالى: (إِذْ رَأَى نَاراً فَقَالَ لِأَهْلِهِ امْكُثُوا إِنِّي آنَسْتُ نَاراً لَعَلِّي آتِيكُمْ مِنْهَا بِقَبَسٍ أَوْ أَجِدُ عَلَى النَّارِ هُدىً) طه/10، نجد أنّ القرائن الموجودة في السِّياق صارت متكأً لتحديد الدلالة السِّياقية التي منها تم تحديد الوقت الذي كان موسى وزوجته وابنه يقطعون فيه الصحراء، إذ " إنّ (القبس) يعني الشعلة القليلة التي تؤخذ من النار، وبملاحظة أنّ مشاهدة النار في الصحراء تدل عادة على أنّ جماعة قد اجتمعوا حولها، أو أنهم وضعوها على مرتفع حتى لا تضل القوافل الطريق في الليل، وأيضًا بملاحظة (أمكثوا) – من مادة مكث – تعني التوقف القصير، فمن مجموع هذه التعبيرات نستفيد أنّ موسى وزوجته وابنه كانوا يقطعون الصحراء في ليلة ظلماء... ليلة كانت مظلمة وباردة، كان موسى فيها قد ضلّ الطريق، فجلبت انتباهه شعلة نار من بعيد "[2] وبذلك يتبين معنى السِّياق بمعرفة الظروف المحيطة بالنصّ، فضلًا عن وجود القرائن اللفظية في السِّياق التي بها حُدّد وقت وقوع الحادثة ومكانه.

(1) الأمثل 2/167.

(2) الأمثل 9 / 338.

أما المحيط الاجتماعيّ فقد يكون متكأً لقرينة السِّياق كما في قوله تعالى: (وَمِنْهُمُ الَّذِينَ يُؤْذُونَ النَّبِيَّ وَيَقُولُونَ هُوَ أُذُنٌ) التوبة/63، إذ دلت روايات أسباب النزول على أنّ هؤلاء جماعة من المنافقين كانوا يذكرون النبي بسوء، فنهاهم أحدهم لئلا يصل ذلك إلى محمد فيذكرنا بسوء ويؤلب الناس علينا، فقام رجل منهم اسمه جلاس فقال: لا يهمنا ذلك، فإذا بلغ ذلك محمدًا سنحضر عنده وننكر فإنّه سريع التصديق لما يقال له، ويقبل كلَّ ما يقال من كلِّ أحد فهو أُذُن [1]. فنزلت الآية المباركة، ولولا معرفة سبب النزول لم نستطع تحديد الشخص الذي قال هو (أُذُن)، ولم نستطع معرفة معنى السِّياق.

وفي قوله تعالى: (وَمِنْهُمْ مَنْ عَاهَدَ اللَّهَ لَئِنْ آتَانَا مِنْ فَضْلِهِ لَنَصَّدَّقَنَّ وَلَنَكُونَنَّ مِنَ الصَّالِحِينَ) التوبة/75، إذ لا نستطيع معرفة المعاهد في هذه الآية المباركة ولا معرفة معنى السِّياق إلا معرفة سبب النزول وتؤكد الرواية أنّها نزلت برجل من الأنصار يدعى (ثعلبة بن حاطب) وغير ذلك كثير.

وقد يكون المتكأ للقرينة السِّياقية العادات والتقاليد التي كانت سائدة عند العرب التي يفتقر فهم النص إلى معرفتها، ومن ذلك قوله تعالى: (وَلا تَنْكِحُوا مَا نَكَحَ آبَاؤُكُمْ مِنَ النِّسَاءِ إِلَّا مَا قَدْ سَلَفَ إِنَّهُ كَانَ فَاحِشَةً وَمَقْتاً وَسَاءَ سَبِيلًا) النساء/22، إذ كانت العادة في الجاهلية أنه إذا مات رجل وخلف زوجة وأولاداً وكان الأولاد من زوجة أخرى ورثوا زوجة أبيهم كما يرثون أمواله، أي يحق لهم أن يتزوجوها أو يزوجوها أحدًا، فنهت هذه الآية عن هذا النوع من النكاح [2].

وفي قوله تعالى: (وَإِنْ تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌ يَطَّيَّرُوا بِمُوسَى وَمَنْ مَعَهُ) الأعراف/131، إذ إنَّ جملة " (يَطَّيَّرُوا) مشتقة من مادة (تطير) بمعنى التشاؤم،

---

(1) ينظر: الأمثل 6 / 66.

(2) ينظر: الأمثل 3 / 101.

واصلها من الطير، فقد كان العرب غالبًا ما يشاءمون بواسطة الطيور، وربما تشاءموا بصوت الغراب، أو بطيران الطير، فإذا طار من ناحية اليسار اعتبروا ذلك علامة الشقاء والفشل " [1] وهذه عادة كانت سائدة في الجاهلية ثم جاء القرآن فنهى عنها بقوله: (أَلا إِنَّمَا طَائِرُهُمْ عِنْدَ اللَّهِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لا يَعْلَمُونَ) الأعراف/131، وبذلك تكون العادات والتقاليد ركيزة مهمة من ركائز القرينة السِّياقية التي بها يُفهم النص [2].

وقد يكون المتكأ للقرينة السِّياقية القرينة التاريخية التي تكون بمنزلة إشارات إلى المأثور والتاريخ كما في قوله تعالى: " وَأَنَّهُ أَهْلَكَ عَاداً الْأُولَى ❖ وَثَمُودَ فَمَا أَبْقَى❖ وَقَوْمَ نُوحٍ مِنْ قَبْلُ إِنَّهُمْ كَانُوا هُمْ أَظْلَمَ وَأَطْغَى ❖ وَالْمُؤْتَفِكَةَ أَهْوَى ❖ فَغَشَّاهَا مَا غَشَّى" النجم/50-54، ثم يسرد صاحب الأمثل تاريخ الأنبياء وأممهم السالفة وأخبارهم مما يفيد فهم النص القرآني معتمدًا بذلك على القرائن التاريخية والروائية التي ذكرتها كتب السيرة والحديث.

وقد يكون المتكأ للقرينة السِّياقية قرينة لفظية تقيد الإطلاق كما في قوله تعالى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَنْفِقُوا مِمَّا رَزَقْنَاكُمْ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَأْتِيَ يَوْمٌ لا بَيْعٌ فِيهِ وَلا خُلَّةٌ وَلا شَفَاعَةٌ وَالْكَافِرُونَ هُمُ الظَّالِمُونَ" البقرة/254، إذ رجح الطبرسيّ في مجمع البيان أن (الإنفاق) هنا يشمل الإنفاق الواجب والمستحب سواء كان ماديًا أم معنويًا كالتعليم مثلًا، وذهب إلى أن ذيل الآية لا يعدّ تهديدًا، بل هو إخبار عن الحوادث المخوفة يوم القيامة، إلّا أنّ صاحب الأمثل يرى أنّ القرينة السِّياقية تتكئ في فهم النصّ على التقييد اللفظي في الآية، وهذا التقييد هو

(1) الأمثل 5 / 107، وردت عبارة (بواسطة الطيور) خطأً والصواب (بالطيور) وكذلك عبارة (اعتبروا) والصواب (عدّوا).

(2) ينظر: الأمثل 5 / 108-109.

تقييد المعنى بـ(الإنفاق الواجب) فقط بقرينة قوله: "والكافرون هم الظالمون" [1]، إذ لا يقع الكفر والظلم إلا بترك الإنفاق الواجب ضمن هذا السياق.

وفي قوله تعالى: " وَلَقَدْ أَخَذْنَا آلَ فِرْعَوْنَ بِالسِّنِينَ وَنَقْصٍ مِنَ الثَّمَرَاتِ لَعَلَّهُمْ يَذَّكَّرُونَ" الأعراف/130، نرى أن لفظة (السنين) جمع (سنة) معناها (العام) لم تأتِ بمعناها الأصليّ في السِّياق لاقترانها بلفظة (أخذ)، إذ أعطت هنا معنى الابتلاء بالقحط والجدب[2]، وبذلك يحقق السِّياق دلالة معينة بفعل قرينة القيد اللفظيّ.

وقد يكون المتكأ للقرينة السِّياقية قرينة عقلية كما في قوله تعالى: "لِتُنْذِرَ أُمَّ الْقُرَى وَمَنْ حَوْلَهَا" الشورى/7، إذ إنَّ الظاهر من السِّياق أن الهدف من نزول القرآن هو إنذار أهل مكة وأطرافها، وهذا يتنافى مع مفهوم عالمية الإسلام، ويجيب المفسِّر عن هذا الإشكال بقوله:" إنّ كلمة (أمّ القرى) هي أحد أسماء مكة المكرمة...ثم كلمة (قُرَى) جمع (قرية) بمعنى منطقة معمورة أو مدينة، سواء كانت المدينة كبيرة أو صغيرة أو قرية... والروايات تصرّح أنّ الأرض كانت في البداية مغطاة جميعها بالماء ثم بدأت اليابسة تظهر بشكل تدريجي من تحت هذه المياه، ثم تخبرنا الروايات بأنّ منطقة الكعبة كانت أول منطقة ظهرت من تحت الماء ثم بدأت اليابسة بالاتساع من جوار الكعبة، ويعرف ذلك بدحو الأرض، وهكذا يتضح أن مكة هي أصل وأساس لجميع القرى والمدن على سطح الأرض"[3] وهكذا فإنَّ التناقض الظاهر يزول بفضل السِّياق الذي استند إلى قرينة عقلية.

---

(1) ينظر: الأمثل 2 / 148.

(2) ينظر: الأمثل 5 / 106.

(3) الأمثل 15 / 303، ورد في متن المصدر حرف (أم) والصواب (أو)، وكذلك عبارة (بأنّ) والصواب (أنّ).

وقد تتكئ قرينة السِّياق على ذكر أحد المتضادين اختصارًا للدلالة على الآخر بقرينة ذكر الأول كما في قوله تعالى: " وَجَعَلَ لَكُمْ سَرَابِيلَ تَقِيكُمُ الْحَرَّ" النحل/81، إذ إنّ " ذكر خصوص الحر في الآية جاء تماشيًا مع ما شاع في لغة العرب من ذكر أحد المتضادين اختصارًا يدلُّ على الآخر وهو هنا البرد، فيكون الثاني واضحًا بقرينة وجود الأول"[1].

وبين أيدينا نصٌّ قرآنيٌّ يشتمل على قرائن متنوعة تتكئ عليها القرينة السِّياقية، نود ذكره لما فيه من ذوق بديع، ولخصوصيته بحيازة جملة من القران، فهو ذو سياق تركيبي متميز، قال تعالى: "وَإِنْ كُنْتُمْ مَرْضَى أَوْ عَلَى سَفَرٍ أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِنْكُمْ مِنَ الْغَائِطِ أَوْ لامَسْتُمُ النِّسَاءَ فَلَمْ تَجِدُوا مَاءً فَتَيَمَّمُوا صَعِيداً طَيِّباً" النساء/43.

1- إن عبارة "(فلم تجدوا ماء) المبدوءة بـ(فاء التفريع) ترتبط بعبارة (أو على سفر) يعني أنكم إذا كنتم في سفر ولم تجدوا ماء للوضوء فتحتاجون إلى التيمم. وبذلك يضعف ما ذهب إليه بعض المفسِّرين من أنّ السفر وحده كافٍ للتكليف بالتيمم بدل الوضوء حتى لو كان الشخص المسافر واجداً الماء. " فإن (فاء التفريع) تبطل هذا الكلام، لأنّ المفهوم منه هو أنّ السفر قد يوجب أحيانًا عدم التمكن من الماء، وهنا لا مناص من التيمم، لا أن السفر وحده يسوغ التيمم" [2].

2- " إن كلمة (أو) في قوله تعالى: "أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِنْكُمْ" هي بمعنى (الواو)؛ لأنَّ مجرد المرض أو السفر لا يوجب التيمم "[3].

---

(1) الأمثل 8 / 187، وردت في متن المصدر عبارة (من ذكر احد المتضادين اختصارا) خطأً والصواب (من ان ذكر احد المتضادين).

(2) الأمثل 3 / 152.

(3) نفسه3/152.

3- " إنَّ (العفة في البيان) المعهودة من القرآن دفعت بالقرآن في هذه الآية - كما في الآيات الكثيرة الأخرى – إلى أن يعبر عن قضاء الحاجة بعبارة تفهم المراد من جانب، ولا تكون غريبة وغير مناسبة من جانب آخر"(1) وذلك لأنَّ لفظة الغائط تعني في أصل اللغة المنخفض من الأرض الذي كان الإنسان يقصده في تلك العهود لقضاء الحاجة فيه ليستره عن أعين الناظرين وهنا نرى أن قرينة السِّياق اتكأت على الكناية في فهم النص؛ من أجل العفة في البيان.

والجدير بالذكر أنَّ السِّياق استعمل" لفظة (أحد منكم) بدل ضمير الجمع المخاطب المصدر بالفعل أي (جئتم) ليحافظ على خصيصة (عفة البيان) التي تجلى بها القرآن الكريم أكثر فأكثر وهكذا الحال عندما يتحدث عن الجماع فإن القرآن يشير إلى هذا الموضوع بعبارة (أو لامستم النساء) ولفظة اللمس كناية جميلة عن المقاربة الجنسية"(2).

ممّا تقدم يتبيّن أنَّ " قرينة السِّياق كبرى القرائن بحق ؛ لأنَّ الفرق بين الاستدلال بها على المعنى وبين الاستدلال بالقرائن اللفظية النحوية كالبنية والإعراب والربط والرتبة...وسواها، هو الفرق ما بين الاعتداد بحرفية النص والاعتداد بروح النصِّ، وقرينة السِّياق هي التي يحكم بواسطتها على أنّ ما كان المعنى المقصود هو الأصلي أو المجازي، وهي التي تقضي بان في الكلام كناية أو تورية أو جناسًا..وسواها"(3).

---

(1) نفسه 153/3.

(2) نفسه، وردت كلمة (الموضوع) في متن المصدر والأولى (المعنى).

(3) البيان في روائع القران 1 / 174، وردت في متن المصدر عبارة (وبين الاستدلال) خطأً والصواب (والاستدلال)، وكذلك عبارة (بواسطتها على اذا ما كان المعنى) والصواب (بها على أن المعنى).

المصادر

- العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ) 5 / 141، تحقيق : د. مهدي المخزومي ود. إبراهيم السامرائي، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد ، (1980م – 1985م).
- القرينة في الفكر اللغوي، كرليزار كاكل عزيز/1، رسالة ماجستير، جامعة بغداد ، كلية التربية/ابن رشد.
- الكتاب، عمر بن عثمان الملقب بسيبويه (ت/180هـ) 2 / 130 ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط2، مطابعة الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1977م.
- جمهرة اللغة، ابن دريد / 407، مطبعة دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن : 1345هـ.
- فقه اللغة وسر العربية، أبو منصور عبد الملك بن محمد بن اسماعيل النيسابوري الثعالبي، (ت 430هـ) /60، حققه ورتبه ووضع فهارسه مصطفى السقا وابراهيم الابياري وعبد الحفيظ شلبي، مطبعة مصطفى البابي واولاده، مصر (1392هـ-1972م).
- البرهان في علوم القران، بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي (ت794هـ) 1 / 417، تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم، ط2، مطبعة البابي الحلبي، مصر، 1391هـ-1972م. عيون أخبار الرضا، محمد بن علي الصدوق (ت381هـ) / فيما يخص الآية المبحوثة، تصحيح مهدي الحسيني، قم المقدسة، 1377هـ.ينظر الأمثل 3 / 283.
- المقتضب، ابو العباس محمد بن يزيد المبرد (ت285هـ) 4 / 126، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت، 1382هـ-1963م.

- جواهر البلاغة، السيد احمد الهاشمي / 332، مؤسسة الصادق – طهران.
- نحو منهج جديد في البلاغة والنقد (دراسة وتطبيق)، سناء حميد البياتي / 42، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ط1، 1983 م.
- دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ) / 359 – 361، تحقيق : محمود محمد شاكر، ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة،(1401هـ - 1989م).
- البيان والتبيين، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ (ت 255هـ) 1 / 76، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، (1367هـ - 1948م).
- شرح المفصل، يعيش ابن علي ابن يعيش النحوي، (ت643هـ) 7 / 4 – 9 / 96، عالم الكتب، بيروت، مكتبة المتنبي، القاهرة (د0ت).
- البيان في روائع القرآن، د.تمام حسان 1 / 11، ط2، نشر وتوزيع وطباعة علا للكتب، القاهرة، (1420هـ- 2000م).



علم اللغة التطبيقي



مؤسسة دار الصادق
طبع . نشر . ت

العراق - بابل 1233129
alssadiq@yahoo.com



المملكة الأردنية الهاشمية
عمان - الاردن - العبدلي - شارع الملك حسين
قرب وزارة المالية - مجمع الرضوان التجاري رقم 118
هاتف: 4616436 6 962+ فاكس: 4616435 6 962+
ص. ب. :926414 عمان 11190 الأردن
E-Mail: GM@REDWANPUBLISHERS.COM
GM.REDWAN@YAHOO.COM
WWW.REDWANPUBLISHERS.COM


9789957762513